Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht.

Begründet von

M. Kaluza, E. Koschwitz †, G. Thurau †.

Herausgegeben von

Max Kaluza,

Königsberg i. Pr.

ACHTZEHNTER BAND.

BERLIN
Weidmannsche Buchhandlung
1919.

Inhalt des achtzehnten Bandes.

Mitteilungen.

Literaturberichte und Anzeigen.

Seite

Zeitschriftenschau.

Verzeichnis der Mitarbeiter an Band 18 der *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht:*

Oberlehrerin Elsa Appel, Breslau.
Oberlehrer Dr. Arns, Bochum.
Professor Dr. Christoph Beck, Bamberg.
Provinzialschulrat Dr. Blümel, Breslau.
Studienrat Dr. Max Born, Berlin-Schöneberg.
Professor Hermann Engel, Charlottenburg.
Oberlehrer Dr. Franzmeyer, Cöpenick.
Oberlehrer Dr. Gärdes, Liegnitz.
Professor Dr. Glöde, Doberan.
Professor Dr. Herrmann, Berlin.
Geh. Regierungs- und Provinzialschulrat Dr. Jantzen, Breslau.
Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Kaluza, Königsberg Pr.
Oberlehrer Kledtke, Osterode, Ostpr.
Oberlehrer Dr. Martin Klose, Grünberg.
Oberlehrer Dr. Kluckow, Berlin.
Lic. theol. Theodor Krueger, Göttingen.
Direktor Dr. Krüper, Hagen i. Westf.
Dr. phil. et med. Fritz Lejeune, Greifswald.
Oberlehrer Dr. Molsen, Ratzeburg i. L.
Oberlehrer Dr. phil. et rer. pol. Oczipka, Breslau.
Oberlehrer Dr. Oeckel, Stettin.
Oberlehrer Dr. Pilch, Elbing.
Oberlehrer Dr. Stiefel, Detmold.
Professor Dr. Streuber, Darmstadt.
Universitätsprofessor Dr. Tolkiehn, Königsberg Pr.
Oberlehrer Dr. Violet, Berlin.
Direktor Dr. Weyrauch, Düren.
Oberlehrer Dr. Zillmann, Berlin.

Von der Kunst der Sprache.

Dem Deutschen ward wohl die Gabe des Denkens, aber nicht die der Rede verliehen. Keine Sprache hat soviele Begriffe ausgebildet wie die deutsche; wie steht es aber mit der Kunst der Verbindung der Wortbegriffe zu Sätzen und der Verknüpfung der letzteren zu Satzgefügen? Zeigt sich da oft nicht eine gewisse Ungelenkigkeit und Schwerfälligkeit des deutschen Geistes? Zwar in der Sprache des gemeinen Mannes ist der Satzbau einfach und durchsichtig; das ist auch der Fall in den ältesten Erzeugnissen der deutschen Literatur. Je mehr aber der deutsche Geist an fremdem Wissen aufnahm — und er hatte schon früh ein starkes Verlangen darnach — desto deutlicher trat ein gewisses Unvermögen in der sprachlichen Wiedergabe, im Ausdruck hervor.

Mitunter ist es auch ein bewusstes Bestreben, eine Sucht sich von der Sprache des niederen Volkes zu unterscheiden, welche in gelehrten Abhandlungen und in den Erzeugnissen der Amtsstube zu labyrinthartig verschlungenen Sätzen führt; durch die humanistischen Studien ins Leben gerufen, erreichte diese Erscheinung um die Wende des 17. und 18. Jahrhunderts ihren Höhepunkt, um darauf langsam zurückzutreten. Seit einem Jahrzehnt etwa ist das Gegenteil davon zu bemerken; Sätze, die nur aus einem kurzen Hauptsatz bestehen, oft gar kein Zeitwort enthalten, die man treffend als asthmatisch bezeichnet hat, sind bei den Allermodernsten, den „Futuristen“, Mode geworden. Derartige Satzfragmente charakterisieren so recht unser abgehetztes und blasiertes Geschlecht: sie sind aber nicht auf deutschem Boden entstanden, sondern von Frankreich eingeführt worden.

Es ist kein Zweifel, dass die Kunst der Sprache von den gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen abhängt. Je

lebhafter der Verkehr der Individuen untereinander ist, je mehr Ansehen und Macht ein Land bei den anderen geniesst, desto höher wird sich auch die Sprache des betreffenden Volkes entwickeln, desto klarer werden die Begriffe herausgearbeitet, desto vollendeter wird Stil und Satzbau werden. Den schönsten Beweis dafür liefert die französische Sprache im 17. u. 18. Jahrhundert. Man ist versucht, sie die Schriftsprache unter den Sprachen Europas zu nennen, mit allen Licht- und Schattenseiten einer solchen. Welche Literatur hat Meister der Sprache aufzuweisen wie Bossuet, Mme de Sévigné, D'Alembert, Buffon, Guizot, abgesehen von den zahlreichen Memoirenschreibern und Rednern? Und sind nicht heutzutage noch die Antrittsreden der französischen Akademiker Muster des französischen Stils? In welchem Lande hat man die Kunst der Unterhaltung, die *causerie*, mehr gepflegt als in Frankreich? Wie kam die französische Sprache in den Salons der feingebildeten französischen Gesellschaft zu Ehren! Mit welcher Anmut fliesst die Sprache im französischen Lustspiel des 19. Jahrhunderts, eines Scribe, eines Dumas, eines Sandeau, eines Augier dahin! Haben wir diesen auch nur einen Namen an die Seite zu stellen?

Von Haus aus in sich gekehrt und einsilbig, der Bewohner der Wälder und der Besiedler von Einzelhöfen, lange in gesellschaftlicher und politischer Knechtschaft, dazu ein abgesagter Feind der äusseren Form, lernte der Deutsche das Hauptwerkzeug des Umgangs, die Sprache, nicht in dem Masse veredeln wie der Franzose; noch heute hindert sogar den gebildeten Deutschen eine gewisse Scheu aus sich herauszugehen, die Sprache hält er oft für eine Entheiligung seiner Gefühle, und der schöne Vortrag erscheint ihm nicht selten als etwas Gauklerhaftes; wenn unsere Gymnasiasten einen Satz schön nachsprechen sollen, erröten sie wie eine zarte Jungfrau. Wie selten sind darum bei uns diejenigen, die ihre Muttersprache schön sprechen, in der Unterhaltung, auf der Kanzel, auf dem Katheder, auf der Rednerbühne und sogar im Theater; wo, wie bei den Schauspielern, Versuche gemacht werden, arten sie vielfach in Unnatur und Uebertreibung aus, ein Beweis, wie fremd sich die Seele dazu verhält, wie alles nur äusserlich beigebracht ist.

Da höre ich den Einwand: „Die deutsche Sprache steht, was Wohlklang und Weichheit anlangt, weit hinter der französischen und noch mehr hinter der italienischen.“ Ganz recht!

Gewiss hat unsere Muttersprache Konsonanten wie den Kehllaut ch, der für das Ohr weniger angenehm klingt, auch einige harte Konsonantenverbindungen wie: schw, zw, chst (nächst), s - ch (Bläschen), Konsonantenhäufungen, die besonders durch Zusammensetzungen entstehen wie in: entfremden, entspringen, Amtsstil, Zwerchfell, Kunstschreiner, Astsprössling, Hirschbrunst, Holzstoss (fünfzig, ächzen). Ferner hat sie die alten volltönenden Endungsvokale a, o, u, iu, i eingebüsst und hat dafür das klanglose e eingetauscht. Die Konsonanten b, d, g haben, wenigstens in Süddeutschland, nicht soviel Stimme wie die entsprechenden französischen, italienischen, englischen oder slawischen Laute; es fehlt ihr fast durchaus an den tönenden stimmhaften Reibelauten: s, sch, v der genannten Sprachen. Dafür gibt es kaum eine Sprache, in welcher das liebliche i, das süsse ü so oft vorkommt wie in der deutschen. Welcher Wohllaut liegt in Wörtern wie: Liebe und in dessen zahlreichen Ableitungen, Friede, das jetzt besonders dem Ohr so süss klingt, Kind, Lied, lind, mild, still, süss, grüssen, Krieg und Sieg, die für den Germanen stets etwas höchst Willkommenes in sich bargen, mehr als für den Romanen das pathetische *gloire et victoire!* Mit dem Weichen ist das Starke in unserer Muttersprache gut gepaart, und deshalb eignet sie sich so hervorragend dazu, alle Stimmungen und Schwingungen der menschlichen Seele, alle Vorgänge der Natur, in denen die Gegensätze oft so nahe beisammen sind, wiederzugeben.

„Wo Starkes sich und Mildes paaren,
Da gibt es einen guten Klang“

gilt auch von unserer deutschen Muttersprache.

Wie herrlich stimmen darum auch ihre Laute zu den Tönen der Musik, des Gesanges, vor allem des deutschen Männergesanges! Wie matt klingt dagegen das französische Chorlied! Es ist mit dem Wohllaut der deutschen Sprache wie mit dem gotischen Baustil: Wie bei diesem in den scharfen Ecken und Spitzen die stossweise hervorbrechende Kraft des deutschen Geistes hervortritt im Gegensatz zu dem weichen und glatten Rundbogen des romanischen, so drückt sich in der Sprache diese naturgewaltige Kraft im Ton aus, der die Stammsilben mit besonderer Schwere trifft, während in den romanischen Sprachen die Silben in gleichmässig ruhigem Rhythmus dahinfliessen. Das Französische ist ein spiegelglatter Landsee,

das Deutsche gleicht dem Meer mit wildbewegten Wogen und dem Frieden der Windstille.

Wer einmal deutsche Balladen aus dem Munde Possarts vernommen, dem klang es im Ohr wie das Rauschen des deutschen Waldes und wer Lili Dressler in dem Vortrag „Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt“ gelauscht hat, der glaubte Nachtigallen schlagen oder die Schalmei des Hirtenknaben oder ein Menuett aus einer Beethovensonate zu hören. Und Herder übertreibt nicht, wenn er die deutsche Sprache preist mit den Worten: „Seligkeit und Wollust fühlt das Ohr, wenn es diesen Wohllaut seiner Sprache in langen Zügen trinken kann, wenn es Macht und sanfte Schwäche, Süssigkeit und Würde, Langsamkeit und Schnelle, Geräusch und Stille sich auch in Tönen vorbilden hört, wenn es alle diese Tonfarben in dem inneren Bau der Wörter findet, ohne dass Dichter sie einzwingen durften. Wahrlich die schönsten und edelsten Worte unserer Sprache sind erschaffen wie ein Silberton, der in einer reinen Himmelsluft auf einmal ganz hervortritt: sie wurden bei ihrer Geburt in das süsse Meer des Wohllauts getaucht und sind im lebendigen Gefühl der Sache gebildet.“

Mag nun auch die Abneigung der Deutschen gegen das Sprechen überhaupt und die Ungeübtheit und Nachlässigkeit besonders im mündlichen Ausdruck auf die erwähnte Geistesrichtung zurückzuführen sein, ein gut Teil der Schuld trägt aber doch unsere heutige Schule. Ich kann hier nicht umhin zu erklären, dass ich auf Grund der Erfahrungen immer mehr auf die Seite der Ankläger unserer heutigen Schulen gedrängt werde. Das Hauptziel der Schule soll doch sein, den Geist der Schüler anzuregen, ihn für Neues immer aufnahmefähiger und geschmeidiger zu machen; was nützt es, ihn mit Kenntnissen vollzupfropfen, wenn er dabei getötet wird? Diesen Eindruck gewinnt man nämlich, wenn man die Schüler während ihres geistigen Entwicklungsganges näher beobachtet. Mit der geistigen Regsamkeit wird es von Jahr zu Jahr immer weniger. Ein Lehrer eines humanistischen Gymnasiums, der jedes Jahr von der ersten bis zur neunten Klasse Unterricht erteilt, bestätigte diese Wahrnehmung mit den Worten: „Wenn die Schüler zu uns hereinkommen, sind sie frisch und geweckt, sie geben die schönsten Antworten; je länger wir sie haben, desto schwer-

fälliger und ungeschickter werden sie.“ Ich habe diese Beobachtung bis zu einem gewissen Grade auch an den höheren Mädchenschulen gemacht. Zum Teil mag sich diese Erscheinung durch die Pubertätsentwicklung erklären, die ja häufig eine grössere Verschlossenheit mit sich bringt. Allein in der Hauptsache ist dafür die Schule selbst bezw. das darin herrschende System verantwortlich zu machen. Letzteres ist ganz darauf eingerichtet, die naturgemäss zur Entfaltung drängenden geistigen Kräfte zu hemmen.

Sowohl in der Vermittlung wie in der Verarbeitung des Wissensstoffes trägt die moderne Schule dem jugendlichen Geiste wenig Rechnung. *Non est in mente quod non est in sensu:* Alles Wissen dringt in den Geist von aussen her durch die Sinne. Darum verlangt der kindliche Geist nach dem Gegenständlichen; erst der Gegenstand, dann der Begriff! Was im Sachunterricht der Gegenstand ist, stellt im Sprachunterricht das Beispiel dar; daraus wird der allgemeine Begriff, die grammatische Regel gewonnen. Im Sachunterricht wird das Anschauen die Hauptrolle spielen müssen, im Sprachunterricht das Anhören; dort ist das Auge, hier das Ohr des Schülers immer in Tätigkeit und in Uebung. Daraus ergibt sich für den einen Lehrer, dass er viel vorzeigt, für den anderen, dass er viel vorspricht; der Lehrer der Sprachen, besonders der lebenden, hat also viel mit dem Munde zu arbeiten, während sich der Schüler mit dem gleichen Organ betätigt. Sprechen von Lehrer und Schüler ist darum das Hauptgebot im Sprachunterricht. Der Schüler hört Laute und Lautgebilde, Wörter, und bringt sie selbst hervor. Auf diesem Wege hat der Schüler die Muttersprache bezw. die Mundart gelernt und so soll er sich auch die Schriftsprache oder die fremde Sprache aneignen. Und so war es ursprünglich auch im Schulunterricht, als Lehrer und Schüler noch keine Bücher hatten und beide nicht so leicht wie heute über Schreibmaterialien verfügten. Da kam das Buch und die Tinte und schoben sich zwischen Lehrer und Schüler; der direkte Verkehr von Mund zu Mund und Ohr zu Ohr wurde immer mehr aufgegeben, während Auge und Hand immer mehr in Tätigkeit traten. Das Sprechen und, was damit zusammenhing, das freie Bilden von Sätzen durch die Schüler, wich immer mehr dem Lesen und dem blossen Wiedergeben fertiger, von anderen gebildeter Sätze. Lesen und

Schreiben bezw. Uebersetzen traten so im Sprachunterricht in den Vordergrund. Damit begann das ganze Elend dieses Unterrichtes: Der Buchstabe tötete den Laut und den Geist zu gleicher Zeit. Was ursprünglich nur dienen sollte, Buch und Tinte, wurde jetzt herrschend; die Schule begab sich in die Sklaverei des Buches und der Tinte! Und wie lieb hat man sie jetzt gewonnen! Man kann nicht einmal mehr hören oder antworten ohne das Buch. Wer unseren höheren Schüler im Bilde darstellen wollte, müsste ihm Bücher, Feder und Brille oder Zwicker als Attribute beilegen. Und der Geist! Nie sollst du darnach fragen! Der ist so tief verschanzt, dass man das Stemmeisen anwenden muss, um ihn hervorzuholen. Dass die Sprache nach ihrer Bestimmung — das Wort kommt doch von „sprechen!"[1]) — zum Sprechen vorhanden ist, will unseren höheren Schülern gar nicht in den Kopf gehen. Welche Pein sind für sie die Sprechübungen in den fremden Sprachen und mit welcher Lust werfen sie sich auf das Buch, wenn dieses zum Lesen oder Uebersetzen geöffnet wird! Welch saueres Gesicht machen sie, wenn sie ein deutsches Sätzchen bilden sollen und welche Riesenarbeit ist es für sie, eine kleine Geschichte nachzuerzählen oder gar eine kurze Inhaltsangabe zu einem gelesenen Kapitel zu liefern, in der Muttersprache wohlgemerkt! Man kann sich denken, wie es damit in der fremden Sprache steht. Dabei können aber unsere Gymnasiasten wenigstens im allgemeinen gut übersetzen und einen ganz erträglichen deutschen Aufsatz schreiben. Aber sprechen! Dazu sind sie zu gebildet; das überlassen sie lieber den — Tieren! Am Gymnasium, an dem die verschiedenen Arten des Uebersetzens im Mittelpunkt des Sprachunterrichts stehen, bedeuten diese den Tod des geistigen Lebens; jedenfalls sind sie hauptsächlich schuld an der Unfähigkeit unserer Gymnasiasten im mündlichen Ausdruck. Beim Uebersetzen in die fremde Sprache haben sie nur immer mit den fertigen deutschen Sätzen des Uebungsbuches zu arbeiten und bei den sog. Versionen lässt man vielfach noch ein Deutsch hingehen, das ein Hohn auf unsere Muttersprache und auf den Sinn des

[1]) Man gewöhne sich beim Sprechen nicht von Buchstaben, sondern von dem Laut e zu sprechen; man sage nicht: a wird apostrophiert oder weggelassen, sondern: a wird in der Aussprache unterdrückt; in der Schrift wird dafür ein Apostroph gesetzt, oder dies wird durch Apostroph angedeutet.

Satzes ist. Man rühmt unserer Muttersprache und zwar mit gutem Grunde nach, dass sie sich besser als andere zum Uebersetzen aus den fremden Sprachen eignet, da sie allen Wandlungen des fremden Gedankens nachgehen könne; tatsächlich dürfte kein anderes Volk Meister des Uebersetzens wie die Uebertrager Shakespeares, Herder, Wilhelm Hertz, Paul Heyse aufzuweisen haben. Andererseits dürfte aber auch kaum eine Sprache durch das Uebersetzen in der Schule und das fabrikmässige Uebersetzen von Nachrichten und Romanen für unsere Tageszeitungen so misshandelt werden wie die deutsche Sprache. Dass es sich beim Uebersetzen darum handelt, die Gedanken des fremden Schriftwerkes in eine echt deutsche Form zu giessen, davon scheint die Mehrzahl unserer Uebersetzer keine Ahnung zu haben; wie sie selbst in ihrem Charakter und in ihrem Auftreten uneinheitlich, weder deutsch noch fremdländisch sind, so liefern sie auch sprachliche Produkte, die Zwitterdinger, Sprachungeheuer sind.

Wie können nun die Schüler zunächst zum Sprechen besser herangezogen werden? Indem man gegen das Erbübel, die Sprachscheu, ankämpft. Dazu wende man sich an den Ehrgeiz der Schüler! Man mache ihnen klar, dass die Sprache das erste Ausdrucksmittel der Bildung ist, dass man den Gebildeten hauptsächlich an der Art zu sprechen erkennt, dass, je weiter ein Volk in der Kultur fortschreitet, es in gleichem Schritt seine Sprache auch in der Form vervollkommnen wird, wobei es freilich den Weg der Franzosen, der zur Gleichmachung führt, nicht gehen darf.

Da wir ferner die unheilvollen Folgen des Buches und der Tinte für die Sprechtätigkeit gesehen haben, so muss nunmehr der Ruf ertönen: Los von Buch und Tinte! Soll er befolgt werden, so muss der Lehrer selbst mit dem guten Beispie vorangehen. Er wandle nicht immer mit dem Buch vor den Augen im Schulzimmer umher und greife nicht bei jeder Kleinigkeit zum Stift oder zur Feder! Der Lehrer ist selbst das Buch, das lebendige Buch! Er stehe auch sonst über dem Buch und mache sich nicht zum Sklaven des Buches! Innerhalb gewisser Grenzen überspringe er einmal ein Kapitel oder nehme es ganz nur mündlich durch, nehme ein späteres voraus, je nach seiner persönlichen Ueberzeugung und Erfahrung oder nach dem Stand der Klasse! Was das viele Schreiben an

langt, so hat das bayerische Ministerium mit Rücksicht auf die herrschende Papiernot eine Einschränkung der schriftlichen Arbeiten angeordnet, von einer Befolgung dieser an sich schon heilsamen Massregel hat man aber wenig wahrgenommen. Viele Lehrer glauben eben, dass die Welt nicht mehr bestehen könne, wenn sie an ihrem System, das ihnen und den Schülern nur Beschwerden auferlegt, ohne der Sache selbst zu nützen, rütteln lassen müssten. W e n i g e r s c h r e i b e n u n d k o r r i g i e r e n, d a f ü r m e h r s p r e c h e n u n d s p r e c h e n l a s s e n! sei die andere Parole. Besonders hüte sich der Lehrer zu viel zu dozieren! Nicht einmal in der Geschichte, in der Geographie, den Naturwissenschaften, der Religion empfiehlt sich ein sog. freier Vortrag des Lehrers, eine Neuerung, die man bald wieder fallen lassen wird; auch hier rede man nicht soviel an die Schüler hinan, sondern veranlasse sie durch Fragen immer wieder zum Sprechen; auch bei der Durchnahme des neuen Stoffes greife man zum Dialog! Gerade hier werden die Schüler zum freien Sprechen angehalten, da sie den Stoff noch nicht einstudiert haben. Dass das mehr oder weniger wörtliche Hersagen des aufgegebenen Pensums in den sog. Memorierfächern, der Vortrag von einstudierten kleinen Abhandlungen die Sprechfähigkeit wenig fördern und dass dafür mehr die freie Aussprache über gestellte Themata, kurze Berichte aus dem Stegreif zu pflegen sind, ist eine Forderung, die im Interesse der Erziehung z u m f r e i e n S p r e c h e n, d e m v o r n e h m s t e n Z i e l d e s m u t t e r s p r a c h l i c h e n U n t e r r i c h t e s, nicht genug betont werden kann. Im fremdsprachlichen Unterrichte, in dem genaue Winke für die mündlichen Uebungen vorgeschrieben sind, suche man die ganze Klasse zum Sprechen heranzuziehen, indem man die Fragen und Antworten von allen zusammen wiederholen lasse; das soll auch bei der Uebersetzung in die fremde Sprache auf der Unter- und Mittelstufe geschehen; hier kann das Uebersetzen bei geschlossenen Büchern vorgenommen werden; ein Schüler liest die deutschen Sätze stückweise vor.

Ich muss mich an dieser Stelle gegen einen neuen pädagogischen Kunstgriff wenden, der von der Volksschule her Eingang in unsere höheren Schulen gefunden hat und auf den sich die Erfinder und Beschützer viel einzubilden scheinen; das ist das Wiederholen der Frage des Lehrers durch den aufgerufenen Schüler. Ein solches Verfahren fördert in bedenklichem

Grade die Denkträgheit der Schüler, statt sie zum schlagfertigen Antworten zu erziehen; es ist unnatürlich, zeitraubend und führt dem Ziel durchaus nicht näher; die Antworten bewegen sich in derselben Trägheitslinie wie die Wiederholung der Fragen.

Es genügt aber nicht, dass die Schüler mehr sprechen lernen, sie müssen auch schöner sprechen lernen. Die Aneignung einer schönen Aussprache ergibt sich als nächste Forderung im Sprachunterricht. Das Uebel ist auch hier angeboren, es ist die Geringschätzung der Form. Also bringe man dem Schüler zum Bewusstsein, dass, wie der edelste Inhalt ohne eine entsprechende Form nicht zur Geltung kommt, auch die besten Gedanken und Worte ohne schönen Ausdruck nicht entsprechenden Eindruck machen können. Der Schüler muss einsehen lernen, dass man alles, was man tut, schön tun müsse, dass das Schöne zugleich sittlich sei; den humanistischen Gymnasiasten erinnere man daran, dass für den Griechen der rechtschaffene Mann, der *gentleman*, der war, dessen Handeln gut und schön, *καλὸς καὶ ἀγαθός*, zugleich war! Das schöne Sprechen muss für den Schüler ebenso selbstverständlich werden wie das richtige, das korrekte Sprechen. Natürlich versteht sich auch hier von selbst, dass sich der Lehrer der bestmöglichen Aussprache befleissigt, die aber frei von Geziertheit sein muss. Der Schüler muss ferner davon unterrichtet werden, dass die sprachlichen Laute von dem Willen und den Sprachorganen abhängig sind, dass sie, wie ein Vorgang in der Natur oder eine andere Tätigkeit des Menschen durch diesen bestimmt werden können, soweit nicht von der Natur Grenzen gezogen sind. Also ist eine Unterweisung in der Beschaffenheit des menschlichen Sprachapparates und in der Hervorbringung der Laute unerlässlich. Dann komme man auf die Bedeutung der Mundart und die Rolle der Schriftsprache zu sprechen. Jene ist der Haus-, diese der Sonntagsrock; darf jener einen Flecken haben, vielleicht sogar fadenscheinig sein, so soll dieser in jeder Hinsicht tadellos sein.

Die Tätigkeit des Lehrers wird sich vor allem gegen die Eigenheiten der Mundart, welche die Aussprache der Schriftsprache ungünstig beeinflussen, richten. Diese fällt in erster Linie der Volksschule zu, muss aber auf der höheren Schule, besonders im fremdsprachlichen Unterrichte, beharrlich fortgesetzt werden. Bald sind es, wie in der altbayerischen und schwäbischen

Mundart die Vokale, bald, wie in der fränkischen, die Konsonanten, die gut geübt werden müssen. In manchen Gegenden, wie in den protestantischen Gebieten von Franken, neigt man zu der Entrundung der Vokale ö, ü, äu (eu), die wie e, i, ai gesprochen werden; die Schwaben sprechen kein richtiges geschlossenes e und kein richtiges ä, sondern in beiden Fällen einen Zwischenlaut; die Altbayern haben vielfach lange Vokale, während die Schriftsprache kurze hat und umgekehrt; die Franken kennen weder echt stimmhafte noch echt stimmlose Blählaute (b, d, g — p, t, k), sondern nur Mischlaute. Bei der Bekämpfung dieser mundartlichen Aussprache bedient man sich am besten zweier entgegengesetzter Laute, also: ö — e, ü — i, äu — ai, Keller — Fehler, b — p, d — t, g — k.

Fast allen deutschen Stämmen — Unterfranken ausgenommen, wo man ein stark schnurrendes r am Wortende hört — ist die schwache Aussprache des r im Auslaut gemeinsam; es klingt da geradezu vokalisch, wie der Laut ă, wahr = woă, her = häa, mir = mia, ähnlich dem Englischen. In der Schriftsprache, besonders aber im Französischen und noch mehr im Italienischen ist sehr darauf zu dringen, dass die Schüler den rollenden Laut, ob mit der Zungenspitze oder mit dem Zäpfchen ist einerlei, zustande bringen; der Lehrer darf bei der Einübung dieses Lautes und anderer etwas übertreiben; denn wenn die Laute nicht mit besonderer E n e r g i e übertragen werden, werden sie von Geschlecht zu Geschlecht immer schwächer hervorgebracht, um schliesslich auf die Nullstufe herabzusinken. g wird im Wortauslaut nach den palatalen Vokalen e, i als weicher, palataler Reibelaut (ch) gesprochen, also: Weg = Wech, Krieg = Kriech, so auch in der Endung -ig, wie: ewig, lustig; folgt, aber auf -ig eine Endung, so klingt g als Verschlusslaut (g), wie in: seit ewigen Zeiten, die lustigen Kinder. Die Bindung, d. i. das Hinüberziehen des Endkonsonanten zu dem nächsten vokalisch anlautenden Worte, was für das Französische Regel, im Englischen bei r der Fall ist *(here and there)*, ist für das Deutsche verboten. Man hüte sich also zu sprechen: hie-rin, jah-raus, höch-steigen, sel-bander, sondern man spreche genau nach der Zusammensetzung, bezw. den vokalisch anlautenden zweiten Teil mit neuem Stimmeinsatz, also: hier-in, jahr-aus, jahr-ein, höchst-eigen, selb-ander, hör/einmal, hier/auf! nur/auf; in ur-alter/Einkehr; und/ergreife! voll-endet; er-innern. Die

stimmhaften Verschlusslaute b, d, g werden im Auslaut stimmlos, wie das auch im Mittelhochdeutschen und im Altfranzösischen (*grant* statt *grand)* bezw. im Neufranzösischen in der Bindung (*un grand enfant*, gespr. grãt . . .; *un rang élevé*, gespr. rãk . . .) zu bemerken ist; Hab, Hand, Burg lauten also: Hap, Hant, Burk. Man beachte, dass das Englische die stimmhaften Laute beibehält; in *to rob*, *hand*, *to beg* sind b, d, g als sehr stimmhafte Blählaute zu sprechen. Mond, Strasse, schön enthalten lange Stammvokale, diese erklären sich aus dem alten Lautstande (mhd. *mâne, strâze*, *schoene*, ahd. *scôni)*.

Die Vollendung der Sprache ist der Vortrag und die feierliche Rede, die Ansprache; sie sind die Symphonie in der Musik. Man kann sie mit einem Gemälde vergleichen: die Linienführung des Bildes ist der Rhythmus, das Tempo, die Farben sind die Töne, Vorder- und Hintergrund der Plan, der Gedankengang der Rede. Man denke sich ein Gemälde mit einer einzigen Linie oder in ein und derselben Farbe! Man würde entsetzt sein Auge abwenden. Was wird aber dem Ohr des Zuhörers alles zugemutet! Da besteigt einer das Rednerpult, schlägt einen Ton an und behält ihn bis zum Ende seiner Rede ohne nennenswerte Abweichungen bei. Oder er beginnt in einem ruhigen Tempo und endet, wie er begonnen. Dabei bringt der Inhalt der Rede die verschiedenartigsten Gemütsbewegungen zum Ausdruck. Kann eine solche Rede, mag sie inhaltlich noch so vortrefflich sein, den Zuhörer auch nur leise rühren? Ein derartiger Redner löst keine Gefühle aus, er hat in den Wind geredet. Die Rede ist die Umschreibung der Seelenvorgänge in Worten, wie sie sich im Mienenspiel widerspiegeln und in körperliche Bewegungen äusserlich ausmünden. So mannigfaltig die Gefühle sind, welche den Redner bewegen, so verschieden sind auch die Mittel, deren sich die Sprache bedient: Höhe oder Tiefe, Stärke oder Weichheit des Tones, scherzend, lachend oder schmerzvoll, weinend, beruhigend oder schreckend, hoffend, sehnend, liebend oder verzweifelnd, hassend, Schnelligkeit oder Langsamkeit des Tempos, sprungartig, kurz, hüpfend oder ernst, feierlich, ruhig, langgezogen. Wer kann die Schattierungen der Sprache alle bezeichnen, die zahllos sind wie die Schwingungen der menschlichen Seele!

Wie der Geiger der Saite alle möglichen Töne entlockt, so muss der Redner aus dem Instrument der Sprache alle

Klänge hervorholen, die in seinem Innern klingen, damit er auch die Saiten der Seelen seiner Zuhörer mitschwingen lässt. Und um den Vergleich mit der Musik beizubehalten, so sind auch in den Vortrag der Sprache p und pp, f und ff, cresc. und decresc. für die Tonstärke, acceler. und rallent. für das Tempo eingezeichnet.

Diese verschiedenen Modulationen der Stimme und des Tempos gelten auch für den Vortrag der Literaturerzeugnisse, eines poetischen oder prosaischen Stückes. Der Vortragende muss sich hier so in den Gedankengang des Schriftstellers hineinleben, dass der Hörer dessen eigene Leistung zu hören glaubt; er muss es als seine heiligste Pflicht ansehen, sobald er ein fremdes Sprachwerk übernimmt, dieses zur vollen Wirkung zu bringen. Eine Art Pietät und Treue gegen den schaffenden Künstler muss den Vortragenden während des ganzen Vortrags leiten. Er muss darauf bedacht sein, nicht sich, sondern jenen in den Vordergrund zu rücken, nicht sich, sondern jenem Beifall zu verschaffen; dann wird davon auch ihm ein reichliches Stück zufallen. So wird der Vortragskünstler im schönsten Sinne zum Priester der Literatur und der Sprache.

Es ist unmöglich, genaue, ins Einzelne gehende Winke für den Vortrag zu geben. „Wem's nicht gegeben, der wird es nicht erlernen!" Der schöne Vortrag ist eine Kunst, für die man geboren sein muss. Die nötigen Voraussetzungen sind: eine schöne, modulationsfähige Stimme, normale Sprachorgane, damit die Laute deutlich und tragfähig werden, richtiges Atemholen, gutes Verständnis und ein gutes, geistiges Anpassungsvermögen, frisches Innenleben, ferner edler Gesichtsausdruck und vornehme körperliche Haltung und Bewegung. Der Vortrag von Gedichten erfordert ein besonders sorgfältiges Studium. Wenn von diesen gute Kompositionen vorhanden sind, so ist es ratsam, erst diese zu spielen oder spielen zu lassen; man erhält daraus gute Richtlinien für das Tempo, die Tonabstufungen und die Stimmung des Ganzen. Wer z. B. den Erlkönig nach der Schubertschen Komposition gut singt, wird auch das Gedicht entsprechend vortragen.

Auch das Lesen sollte der Sprache gerechter werden, sollte ein Sprechen, ein Vortrag sein. Nicht tote Buchstaben, sondern lebendige Laute, nicht gedruckte Wörter, sondern die

Gedanken des Geistes, die Sprache des Schriftstellers sollen wiedergegeben werden; der Niederschlag des Geistes im toten Buchstaben soll durch die Stimme des Lesenden neues Leben gewinnen. Nicht lesen, sondern vortragen! ist auch bei den Leseübungen das erste Gebot. Sogar beim leisen Lesen sollte man die Wörter klingen hören, wie man auch beim Schreiben stets mit dem Klang, mit der Wirkung beim Sprechen rechnen sollte. Die meisten Leser treten beim Lesen in keine innere Beziehung zum Lesestück und zum Schriftsteller; sie stehen beiden fremd gegenüber; sie nehmen ihnen gegenüber eine hochoffizielle, steife Haltung ein. Wenn man sie lesen hört, glaubt man einen Dritten vor sich zu haben, der weder der Leser noch der Schriftsteller ist. Für das gute Lesen kommt also dasselbe in Betracht, was für den Vortrag als Regel aufgestellt wurde: sich in den Gedankenkreis des Stückes hineinleben, ihn voll ausschöpfen und ihn im Sinne des Schriftstellers zur Wirkung bringen. Besonders wollen Fabeln dramatisch belebt vorgetragen, Märchen einfach-naiv erzählt werden. Wenn der Vortragende über sie nicht frei verfügt, was zu wünschen ist, so sollte er sich wenigstens vom Buch möglichst losmachen, nur flüchtig ins Buch sehen, mit Mund und Gebärde sich beständig an den Zuhörer wenden. Zu diesem Zwecke muss er den Inhalt vorher durchgesehen haben. Auch das Lesen in der Schule sollte erst erfolgen und geübt werden, nachdem die Schüler genügend mit dem Inhalt bekannt gemacht sind. Auch im fremdsprachlichen Unterricht ist dieser Gesichtspunkt genau zu beachten, damit das Lesen nicht mechanisch erfolgt; vielfach hat man davon eine ungünstige Rückwirkung auf das Lesen in der Muttersprache festgestellt. Bei den Lese- bezw. Laut- und Syllabierübungen der Unterstufe der Volksschule sollten nach dem jeweiligen Lesen die Wörter und Sätze frei, sinngemäss und schön nachgesprochen werden. Dass das Lesen korrekt, sinngemäss und schön erfolgen soll, braucht hier nicht eigens hervorgehoben zu werden. Beim Vorlesen wirksamer und gehaltvoller Stellen suche der Lehrer ein Gefühl für die musikalische Klangschönheit in den Schülern zu wecken.

Ob das Lesen bezw. das Sprechen im Chor gepflegt werden soll? Ich möchte die Frage bejahen; gibt es doch in der Musik auch nicht nur Solovorträge. Gerade im Zusammen-

spiel muss der einzelne manche Unart aufgeben, mancher im Takt nicht sicherer oder träumender Spieler wird mitgerissen, mancher unreine Ton dem reinen genähert. So wird auch im Chorsprechen der schüchterne Schüler ermutigt, der vorstürmende zurückgehalten, manche falsche und schlechte Aussprache von selbst verbessert. Doch sollen die Nachteile nicht verschwiegen werden: der schwerwiegendste ist der, dass die Massenstimme nicht so leicht zu modulieren ist wie die des einzelnen, dass, da die einzelnen das Bestreben haben sich auf einer mittleren Linie zu begegnen, die Masse gerne darauf verweilt, so dass sich das Ganze etwas monoton anhört, ähnlich wie das Beten im Chor, in den Kirchen, in Erziehungsanstalten, in Klöstern. Immerhin lässt sich auch da einige Abwechslung im Ton und im Rhythmus erreichen, wenn der Lehrer als Dirigent öfters mit der Stimme dazwischen fährt.

Bamberg. Christoph Beck.

Kriegsenglisch.

Wiederholt ist in der englischen Presse während des Weltkrieges darüber geklagt worden, dass durch die alles erschütternden, alles umwälzenden Zeitereignisse auch die englische Sprache in Mitleidenschaft gezogen und in bedauerlicher Weise vergewaltigt und verunstaltet worden sei. Während in einem Aufsatz *War Slang* in der *Saturday Review* vom 2. IX. 16, S. 220 f. der Einfluss des Krieges auf die englische Sprache *without praise or blame* lediglich festgestellt und durch Beispiele erläutert wird, zieht Stephen McKenna in einer scharfen Satire *On English Atrocities* (*Saturday Review* vom 24. VI. 16, S. 605 f.) gegen die *atrocities perpetrated on the English language since August 4 two years ago* zu Felde und schlägt vor, der Premierminister (Mr. Asquith) solle dem „Komitee für den Wiederaufbau nach dem Kriege" ein Unterkomitee angliedern, dessen Aufgabe es sei, *to see the English language restored even to that state of impurity in which it existed before the war.* Er erwartet von Mr. Asquith (mit Parodierung eines bekannten Ausspruchs von ihm über Englands Kriegführung) die baldige feierliche Erklärung: *"We shall not*

wipe the pen, which we have not lightly drawn, until English has recovered all, and more than all, that she has lost!"

Dieselbe Forderung behördlichen Einschreitens gegen *the debased or drunken abuse of words* stellt auch, hier aber allen Ernstes, ein Artikel in der *Saturday Review* vom 14. VIII. 1915, S. 153, auf, wo es heisst: "*To-day, the English language is assoiled and dishonoured in a vile manner. It is defamed by every charlatan and soiled with all ignoble use. It is become a strumpet of the streets . . . We wish the Press Bureau could establish some kind of branch or special committee to attend to the abuse of King's English in regard to the war: the thing is little short of an offence against the Realm.*" — Und ebenso drastisch wie zeitgemäss klagt ein anderer auf S. 147 der *Saturday Review* vom gleichen Tage: "*The unfortunate English language seems likely to come out of the war a permanent cripple, wooden-legged, glass-eyed, and gassed for life.*"

Angesichts dieser heftigen Anschuldigungen gegen das „Kriegsenglisch" dürfte es für den Lehrer des Englischen von Interesse sein, an einer Anzahl von Beispielen die Berechtigung solcher Klagen dargetan zu sehen. Die im folgenden gebotene Zusammenstellung bildet eine Reihe von Lesefrüchten, die hauptsächlich der gemässigt liberalen *Nation* (zitiert als *Na*) und der ihr diametral entgegengesetzten jingoistischen *Saturday Review (S. R.)* entnommen sind. Es wird sich also vorwiegend um Neubildungen oder Bedeutungswandlungen handeln, die dem Zeitungsenglisch, dem sogenannten *journalese*, angehören, während die Sprache der Tommies, das Schützengraben-Englisch, fast ganz beiseite gelassen werden wird. Dieser Soldaten-Slang ist ja auch durch die Berührung mit fremdsprachigen Freunden und Feinden um eine solche Fülle von Neologismen bereichert worden, dass schon aus Raumrücksichten hier nicht näher darauf eingegangen werden kann.

Den Anfang mögen einige durch Aneinanderreihung der Anfangsbuchstaben mehrerer Wörter entstandene Neuschöpfungen bilden (vgl. deutsch Hapag, Flak, Wumba u. a.). So nennt der 1916 verstorbene Major General G. W. Knox in den Kriegsbetrachtungen, die er unter dem Namen Vieille Moustache in der *Saturday Review* allwöchentlich veröffentlichte, den Vierverband gern *The Fire Nations* (aus **F**rance, **I**taly, **R**ussia, **E**ngland), zuerst am 11. XII. 1915 mit dem erklärenden Zusatz *to*

give them a distinctive name culled from the initials of the several countries, und dann sehr oft wiederkehrend und mit offensichtlicher Vorliebe von ihm gebraucht.

Während aber diese Wortspielerei von anderen wohl kaum nachgeahmt worden ist, findet sich ganz allgemein und überaus häufig ein anderes Wort gleicher Entstehungsart, nämlich *Dora,* als Bezeichnung für das englische Reichsschutzgesetz vom Nov. 1914, *The Defence of the Realm Act,* das mit seinen späteren Zusatz- und Ausführungsbestimmungen die Freiheit des Einzelnen wie der Presse fast illusorisch machte. So heisst es (Na. 1. XII. 17, S. 292 l.): *"What Pope, what Emperor could ask more than Mr. George and his colleagues demand of the people of England? They have the right of search, of seizure, of prosecution. They have suspended Habeas Corpus. They have 'Dora' and a judiciary that smiles on her."* — Oder *The Censor in the garb of 'Dora'* (S. R 24. XI. 17, S. 407 l.). — *Dame Dora is evidently a lady of fashion* (S. R. 29. IX. 17, S. 249 l.). — *Dora, like most autocratic females, has got herself into a mess* (S. R. 8. XII. 17, S. 455 l.).

Noch grössere Verbreitung hat eine dritte hier zu nennende Neuprägung erlangt, die nicht nur in der Schriftsprache, sondern auch in der gesprochenen Sprache zu einer ganz abgegriffenen Münze, ja schon zu einer amtlichen Bezeichnung geworden ist: *Anzac* für *Australian New Zealand Army Corps.* Auch als Ortsbenennung für eine Bucht von Gallipoli kommt der Name vor (z. B. *Suvla Bay and Anzac Cove; The evacuation of Suvla-Bay and Anzac; The achievements of the Australian Force at Anzac)* oder im Titel einer Schützengrabenzeitung: *The Anzac Record Gazette.* Gelegentlich wurde einmal in England angeregt, das Wort zu *Sanzac* zu erweitern, um durch die Voranstellung eines S auch die Südafrikaner miteinzubegreifen (vgl. S. R. 2. IX. 16, S. 221 l.). Aber dieser Vorschlag fand keine Gegenliebe; dazu war der Name Anzac schon zu eingebürgert. Wie volkstümlich, ja wie geheiligt er dem Engländer geworden ist, dafür spricht die Tatsache, dass im Oktober 1916 dem englischen Parlamente ein Gesetzantrag vorgelegt wurde, wonach der Gebrauch des Namens *Anzac* zu irgend welchen Geschäfts- oder Reklamezwecken verboten sein sollte, weil eine derartige Entweihung die Engländer als ein Krämervolk in Verruf bringen würde (S. R. 28. X. 16, S. 403 r.).

Nur einmal belegen kann ich den Ausdruck *Pup* oder P. U. P. für *Patched-Up-Peace* (Flickfrieden), und zwar aus der *Sat. Rev.* vom 24. XI. 1917, S. 408, wo er auch nur als abschreckendes Beispiel englischer Sprachverhunzung angeführt wird. Es wird ebenda darauf hingewiesen, dass schon der Oxforder Prof. Max Müller den Verfall und die Verderbtheit der Sprachen der Trägheit und Bequemlichkeit der Menschen zugeschrieben habe. Besonders mache sich diese in der immer mehr überhand nehmenden und die englische Sprache zu verschlingen drohenden Reduzierung mehrsilbiger Wörter auf eine Silbe bemerkbar,[1]) wie *Pop* = *Popular Concert, prog* = *programme, Prom* = *Promenade Concert*, und dergl. Wortverstümmelungen mehr. Zu *Zep.* oder *Zepp.* = *Zeppelin*[2]) wird eine aus einer Sonntagszeitung, dem *Ref. (= Referee)* genommene Stelle herangezogen, die übrigens auch in dem oben genannten Aufsatz über *War-Slang* zitiert wird, wo Mr. G. R. Sims als ihr Urheber genannt ist. Dieser erklärte sich an der betreffenden Stelle im *Ref.* als *quite skep. and free from trep. about the Zep. (skep* = *sceptical* und *trep* = *trepidation).* Das Wort *Zeppelin* findet sich, wie hier beiläufig bemerkt sei, übrigens auch als Verbum, dann aber meistens in der ungekürzten Form: *A zeppelined town; London was Zepp'd again last night.* Auch die Ableitung *Zeppelinism* kommt vor.

Als weitere Beispiele von Wortverkürzung werden in der *Sat. Rev.* vom 24. XI. 17, S. 407 f. noch angeführt *Rud* für *Rudyard Kipling, Swich* für *Ipswich*, und besonders *Oss* für *Australian*. Dazu wird folgende Hyde-Park-Anekdote erzählt: *One man said to another in the Park, "Have you seen six osses with a guide pass this way?" — "There are no horses allowed on this walk." — "I didn't mean horses, but Australians." — Our bravest Colonials diminished to Osses!*

Wie *Zeppelin* zu *Zepp* verkürzt wurde, so haben die Engländer aus dem Unterseeboot, dem *submarine*, gelegentlich ein *sub* gemacht, trotzdem diese Silbe schon zahlreiche andere Bedeutungen hat, je nach dem Zusammenhange (z. B. *subeditor, subaltern officer, substitute, subscription, subscriber,*

---

[1]) Vgl. hierzu auch meinen Aufsatz *Englische Wortverstümmelung* in der Sonntagsbeilage der *Vossischen Zeitung* vom 14. Mai 1905.

[2]) Vgl. auch S. R. 18. IX. 15, S. 268 r.: *We queerly jest about the Zeppelins and after our habit give them diminutive nicknames.*

suburb). Ein Aufsatz in der *S. R.* vom 14. X. 1916, S. 369 über *Super-Nomenclature* bemerkt dazu, das Komische dieser Verkürzung *sub* = *submarine* komme besonders zum Vorschein in Verbindung mit der Vorsilbe *Super*, wenn man nämlich nach dem Vorbilde des *Super-Dreadnought* und *Super-Zeppelin* nun das grosse U-Boot als *Super-Submarine*, Ueberunterseeboot, oder gar abgekürzt als Ueberunter, als *Super-Sub*, bezeichne.

Hier zu nennen sind ferner die Wörter *tot* = *total abstainer; ranker* = *first-ranker, man of the first rank; Haldane's Terriers* (= *Territorials)* und für das Kino der Ausdruck *Movies* (= *Movable Pictures).* Aus Amerika stammt die während des Krieges in Aufnahme gekommene Bezeichnung der Deutsch-Amerikaner als Bindestrich-Amerikaner *(hyphenate* neben *hyphenated Americans)* oder kurz und bündig als Bindestriche, *hyphens.* So droht ein Amerikaner einmal (Na. 8. VI. 18, S. 251 l.): *"If there were news of heavy casualties among the American troops in France, it will mean death to the hyphens, i. e. the hyphenated Americans, who write themselves down as German-Americans."* Und an einer andern Stelle (Na. 6. VII 18, S. 356 r.) heisst es: *"In some American towns, 'hyphens' have been lynched by 'loyal' mobs, irrespective of any proved pro-Germanism.* — Von dem Worte *hyphen* wird dann wieder *hyphenism* gebildet zur Bezeichnung des Deutsch-Amerikanertums.

Dass dieses hierbei wieder angewandte Allerwelts-Suffix *-ism* (vgl. darüber Murray's *New Oxford Dictionary* unter *-ism*) auch im Kriegsenglisch eine grosse Rolle spielt, und dass kaum eine im Kriege irgendwie hervorgetretene Persönlichkeit, Oertlichkeit oder Nation der gelegentlichen Anhängung eines *-ism* entgangen ist, kann nicht überraschen; ich erwähne aus zahlloser Fülle hier in bunter Folge nur *Wilsonism, Dukeism, Balfourism, Billingism, Northcliffism, Trotzkiism, Leninism, Kerenskiism, Boloism (the slang term for the existence of corrupt intrigues in the interior of French politics* S. R. 17. XI. 17, S. 384 l.); *Moscovism, Petrogradism, Bolschevism, Balkanism, Pan-Poleism, Irishism, Australianism* etc. etc. Der Gegensatz zwischen Entente und Zentralmächten findet sich durch *Ententism v. Centralism* wiedergegeben, wozu auch noch Ausdrücke wie *Ententist and Central Governments, Ententophil* neben *pro-Entente* und *pro-Ally, an inter-Ally General Staff* neben *an inter-Allied General Staff* zu nennen sind. Politische Schlag-

wörter sind *Bagmanism* und *Bagmanist* (von *bagman* Hausierer) im Sinne von Kapitalismus, Kapitalist im Gegensatz zu den Gewerkschaften (vgl. darüber Na. 10. VIII. 18, S. 497 l.).

Die Ansicht, dass der Krieg im Westen entschieden werden müsste, wurde als *Westernism* von den *Westerners* vertreten, während die *Easterners* dem *Easternism* huldigten. Hier einige Belege für diese Wörter, welche vor dem Kriege entweder überhaupt nicht oder in ganz anderer Bedeutung existierten: *A comedy catchword has been devised against those who are in favour of a bludgeon policy on the French front. They are playfully termed 'Westerners', whereas inkpot strategy proudly proclaims itself as Easterner* (S. R. 16. XII. 16, S. 564 r.). — *The Italian defeat cannot be laid at the door of 'extreme Westernism'* (Na. 10. XI. 17, S. 178 l.). — *Major Moraht is like all Germans a Westerner as regards strategy* (Na. 1. XII. 17, S. 294 l.).

Das Wort *Pelmanism* zur Bezeichnung einer neuen Lern- und Gedächtnismethode, welche die *Pelmanists* gerade während des Krieges in allen Blättern mit einer ganz unglaublichen, oft seitenlangen Geschäftsreklame anpriesen als die *conditio sine qua non* des Endsieges, ist wohl *made in Germany,* nämlich nichts anders als eine Verenglischung der ja auch in Deutschland weidlich angepriesenen Poehlmannschen Gedächtnislehre.

Um das fast zu Tode gehetzte Schlagwort *militarism* haben sich eine ganze Anzahl anderer -ismen gruppiert, die alle mehr oder minder zur Beschimpfung oder Verächtlichmachung Deutschlands, Preussens und des Kaisers dienen sollten. Da finden sich *Hohenzollernism, Prussianism, Junkerism,. Kaiserism* (statt *Cæsarism* mit Bezug auf den deutschen Kaiser), *war-lordism, mailed-fistism, Zabernism, navyism* neben *navalism* für den Marinismus, und endlich *Hunnism,* da *Hun* auch in England schon zur amtlichen Bezeichnung für den Deutschen geworden ist (ebenso wie *Boche*, dazu *Super-Boche* für den Preussen und *Hunland* für Deutschland).[1] Hier einige Belege: *Kaiserism is doomed, but is Kerenskiism any better?* (S. R. 20. X. 17, S. 300 r.) — *Face to Face with Kaiserism,* Titel

[1]) Wie ein schlechter Witz klingt es, was der Verfasser von '*War Slang*' (S. R. 2. IX. 16, S. 221 l.) allen Ernstes als Grund der schnellen Einbürgerung des Wortes *Hun* in England sagt: *It had a success with the public because they could divide 'German' into 'Germ-hun'*.

eines Buches des Botschafters Gerard. — *Militarism, Junkerism, Protectionism, Nationalism, Imperialism — all the old enemies* (Na. 19. I. 18, S. 503 l.). — *A tyrannical Navalism* (Na. 27. III. 15, S. 820 l.). — *The unparalleled Navyism of England* (Thompson, *England and Germany in the War,* Velh. u. Kl. English Authors 153 S. 14, und ebenda S. 21 *war-lordism)* .— *Call it militarism, hunnism, barbarism, or what not* (ebenda S. 33). — *Zabernism is utterly unknown in our Army* (S. R. 16. IX. 16, S. 263 l.). — *Socialism, Junkerism, militarism, absolutism, pedagogism, professorism, terrorism, and all the other isms which make life in Prussia admirable* (S. R. 3. IV. 15, S. 355 r.).

Auch die entsprechenden Bildungen mit den Suffixen *-ist, -ise, -isation, -iser* sind von den meisten dieser Wörter teils sicher belegt, teils mit Wahrscheinlichkeit als möglich und belegbar anzunehmen, z. B. *to Prussianise, to Hohenzollernise, to Zabernise, to junkerise; Prussianisation, Zabernisation, Hohenzollernisation; Prussianist, Zabernist* u. dgl. m. Eine Nachahmung von Shaksperes *outherod Herod* ist wohl *out-Prussianising Prussia* (S. R. 26. VI. 15, S. 645 l.).

Zahlreiche Neubildungen hat auch der Gegensatz zwischen den gemässigten Parteien Englands, den *Moderates,* und den extremen Richtungen, den *Extremes, Extremists,* oder *Ultras* mit ihrem *extremism* gezeitigt. Die letzteren, als *annexationists* des *annexationism* beschuldigt, wollen selber nur *disannexationists* sein und den *disannexationism* vertreten (in genauer Nachahmung der französischen Wortklauberei *désannexer, désannexion).* Einem masslosen *Rule-Britannia-ism* ergeben, zollen sie Lloyd Georges *knock-outism,* d. h. seiner Drohung, Deutschland den *knock-out blow* zu versetzen, jubelnden Beifall. Nach französischem Vorbilde nennen sie sich, da sie *jusqu'au bout* kämpfen wollen, *jusqu'auboutistes* oder Vertreter des *jusqu'auboutisme,* daneben englisch *the War-to-the-End Party* oder *the Fight-to-a-Finish Party.* Wegen ihrer Absicht, *to fight to the bitter end,* werden sie auch als *Bitter-Enders* oder *Bitter-Endians* bezeichnet, von ihren Gegnern aber als *Never-Enders* oder *Never-Endians* verschrieen, und dementsprechend erscheint ihr Standpunkt als *Bitter-Endianism* oder *Never-Endianism.*[1]) —

[1]) Die Zusammensetzungen mit *endian* erinnern an Swifts *Big-Endians* (in *A Voyage to Liliput),* die die gekochten Eier am dicken Ende öffnen im Gegensatz zu den *Little-Endians.* In anderem Sinne gebraucht

Ihrerseits sprechen die *Bitter-Endians* wieder von ihren Gegnern verächtlich als von *peace-at-any-price folk, peace-makers, pacificists, pacifists, défaitistes, defeatists* (Miesmachern) und verspotten ihren Standpunkt als *peace-making, pacificism, pacifism, défaitisme, defeatism* (Flaumacherei). Vgl. darüber Na. 29. XII. 17, S. 432 l.: . . . *the 'pacifist', or, as it is now fashionable to say, 'défaitiste' propaganda. The barbarous word 'défaitiste'. was first applied to those Russians who desired the defeat of Russia, believing it to be the only road to Revolution. Later on, folk who have dared to suggest peace, have invariably been denounced as 'défaitistes' by the Never-Enders.* — Hier noch einige andere Beispiele zu den vorgenannten Neologismen: *Casting aside 'defeatism'* (Na. 27. VII. 18, S. 436 l.). — *That phrase is an essentially defeatist argument* (Na. 9. II. 18, S. 584 l.). — *The Bitter-Endians may count to the last upon his staunch support* (Na. 12. I. 18, S. 484 r.). — *The Never-Endians need not worry themselves* (Na. 2. II. 18, S. 561 l.). — *Even the Bitter-Ender knows that* (Na. 17. VIII. 18, S. 516 l.). — *Lord Lansdowne's fine speech is the most impressive revolt from Never-Endianism* (Na. 23. III. 18, S. 753 l.). — *Now this is Never-Endianism* (Na. 27. VII. 18, S. 488 l.). — *A jusqu'auboutiste in his war policy* (Na. 17. XI. 17, S. 230 l.). — *I prefer the form pacifism to pacificism* (S. R. 18. III. 16, S. 274 l.). — *Already pacifists, extreme-pacifists, compromisers, peace-at-any-price folk, and pro-Germans are beginning to raise their voice* (S. R. 7. VIII. 15, S. 134 r.).

Eine weitere Gruppe von Kriegswörtern hängt mit der Einführung der militärischen Dienstpflicht in England zusammen. Schon die Vorbereitung derselben, die angeordnete Registrierung durch Ausfüllung eines roten Formulars *(pink form)* gab Anlass zu dem Verbum *to pinkform*, z. B. *Have you been pinkformed yet?* (Vgl. darüber S. R. 14. VIII. 15, S. 147 l.)[1]) — Als dann

---

Lloyd George diese beiden Wörter (= nach grossen Zielen strebend, einen grossen Enderfolg voraussehend, resp. kleinmütig), wenn er einmal sagt: *The party spirit of the nation has divided it into two new sects of 'Big Endians' and 'Little Endians', a 'blue-sky school' and a 'grey-sky school'* (Na. 31. VII. 15, S. 554 r.).

[1]) Aehnliche kühne Verbalisierungen sind *to press-bureau* presseamtlich unterdrücken (S. R. 20. III. 15, S. 298 r.); *to atrocity* grausam ermorden oder verstümmeln (Thompson a. a. O. S. 51); *to cordial* sich zu einer *Entente cordiale* verbinden (ebenda S. 25).

bei Einführung der allgemeinen Wehrpflicht zunächst die Junggesellen *(Bachelors)* vor den Verheirateten, den *Benedicks*, den Vortritt haben sollten, hiess das Losungswort: *Single Men first*, oder auch wohl *Every Bach' to the front first!* Die aus irgend einem Grunde Reklamierten, die zu der *number of not wanteds* (Na. 15. VII. 16, S. 469 l.)[1]) gehörten, wurden in den Listen mit einem Sternchen versehen und hiessen *the starred men*, und natürlich war den *non-starred* oder *unstarred men* dieser *starrism* ein Aergernis. Die Gewissensbedenkler *(Conscientious Objectors*, auch *Conchies* oder *C. O.'s* genannt) galten vielfach als Drückeberger *(slackers, shirkers, loafers, staÿ-at-homes, embusqués)*. Um dem Drückebergertum zu steuern, wurden die Reklamierten noch einmal gründlich durchgesiebt, 'ausgekämmt' *(combing-out system)* und junge Leute in Zivil an den Hauptverkehrsplätzen und Vergnügungsstätten angehalten und eventuell eingefangen *(rounding-up system)*, so dass die Klage laut wurde: *Our people is now spoken of as if they were cattle to be 'rounded up', or vermin to be 'combed out'* (Na. 16. IX. 16, S. 747 l.). — Die Ausdrücke für den Freiwilligendienst und seine Verfechter sind *Voluntaryism* und *Voluntarism, Voluntaryists* und *Voluntarists*, spöttisch auch *coaxers* genannt, weil sie durch schmeichelnde Ueberredung ein Heer aufbringen wollen, und wegen ihres *ostrichism* als *ostrichists* (Vogelstrausspolitiker) verspottet. Für den Wehrzwang und seine Anhänger finden wir die Wörter *Obligation, Obligationism, Obligationists; Compulsion, Compulsionism, Compulsionists; Compulsorism, Compulsorists; Coercion, Coercionism, Coercionists* und (am häufigsten) *Conscription, Conscriptionism, Conscriptionists.* — Die *Double-Conscriptionists* sind für *Double-Conscription*, d. h. sie wollen beide Geschlechter zum vaterländischen Dienst einziehen. Die Gegner der *Conscription* werden als *No-Conscriptionists, Non-Conscriptionists, Anti-Conscriptionists, Anti's, Antis oder Anti-ists* bezeichnet.

Aus dem Deutschen ins Englische gedrungen und dort zum geflügelten Worte geworden ist das Verbum *to strafe* (spr. strāf oder stræf) dank dem in England weidlich verspotteten Ruf: „Gott strafe England!" Der Londoner Fuhrmann schimpft mit den Worten '*Strafe you!*' auf sein störrisches Pferd los (S. R. 2. IX. 16, S. 221 l.). Mit dem Rufe *'Let us strafe the Huns'* wurden

[1]) Eine ähnliche Pluralbildung findet sich S. R. 1. IX. 17, S. 162 r.: *The numberless 'B. A.' s'and 'B. A. failed's'.*

nach der Lusitania-Versenkung die Deutschen in England ausgeplündert. Die Zeppelin-Abwehr-Flieger gehören zum *Zepp-straffing Wing* oder *Zepp-straffing Department* und ziehen zu einer *Zepp-straffing expedition* aus. In der 'Nation' vom 3. XI. 17, ist S. 158 die Rede von *the now familiar epigram: God strafe the Kaiser and God save the King!* — Rachegier, Revanchelust findet sich als *strafe-lust* bezeichnet (Na. 27. V. 16, S. 251 l.); ja sogar eine Schützengrabenzeitung, die des Surrey-Regimentes, führt den Namen *Strafe.* In der S. R. vom 16. IX. 16, S. 265 l. heisst es: *The verb 'to strafe' will remain in the English language as a perpetual source of discomfiture to the Boche,* und in ähnlichem Sinne S. R. 24. VI. 16, S. 606 l.: *It is unlikely that even the Anti-German League will uproot the verb 'to strafe'.*

Dem Kreise der unvermeidlichen Begleiterscheinungen des Krieges entstammen Neubildungen wie *war-profiteer* (Kriegsgewinnler), *to profiteer* (Kriegsgewinne machen), vgl. S. R. 7. VII. 17, S. 21.: *"At last we have got a definition of that barbarous cacophony 'profiteering' which, according to the Prime-Minister, is excessive profits made out of the necessities of war";* ferner *munitioneer* Munitionsarbeiter, während *munitioner* den Munitionslieferanten, den Fabrikbesitzer bedeutet; *bus conductorette* Omnibus-Schaffnerin; *chauffeurette* Kraftwagenlenkerin; ferner *dug-out,* welches einmal den Unterstand bezeichnet, dann auch den aus dem Ruhestande wieder hervorgeholten älteren Offizier (vgl. S. R. 2. IX. 16, S. 221 r.: *The word dug-out was familiar before the war as an excavation; but as applied to a retired soldier revived for service by the war it is, we fancy, new).* — Die während des Krieges in Aufnahme gekommenen Nachmittagsvorstellungen verschafften den ständigen Besuchern der Erstaufführungen, den bisherigen *first-nighters,* den Namen *first-afternooners* (S. R. 7. VII. 17, S. 7. l.), und der durch den Krieg ebenfalls neubelebte Feldzug der Temperenzler oder *'Tots'* gegen den Alkohol *(the Down-Glasses Campaign)* fordert jedermann auf, *to down glasses,* d. h. das Trinken geistiger Getränke zu lassen, während die Regierung die Arbeiter oft davor warnen musste *'to down tools',* d. h. zu streiken, denn, hiess es, *downing tools in factories is helping the enemy* (S. R. 29. IV. 16, S. 410 l.). Und von den Schauspielern der Comédie Française, die von Lloyd George mitten im ersten Akt unterbrochen wurden, weil er eine wohl den wenigsten verständliche englische Ansprache

an das Pariser Publikum halten wollte, und die sich nachher voll gekränkten Künstlerstolzes weigerten weiterzuspielen, wird berichtet: *They refused to proceed even with the second act of Pailleron's well-known play, or, to use a familiar word, they 'downed tools'* (Na. 29. XII. 17, S. 437).

Für die in der Kriegführung sowohl wie in der Diplomatie oft notwendig werdende Verschleierung oder Verhüllung der tatsächlichen Verhältnisse finden sich in englischen Zeitungen sehr häufig zwei Neologismen, ein französischer und ein englischer, nämlich *camouflage* und *eyewash.* Das letztere Wort, eigentlich Augentünche, bedeutet Augenverblendung, Spiegelfechterei, und als Verbum *to eyewash somebody* jem. etwas vormachen, Sand in die Augen streuen. In einem diesem Worte allein gewidmeten Aufsatz der S. R. 11. VIII. 17, S. 104 f. heisst es darüber: *Who first invented the term, and when, we do not know; but one hopes that the British Army can claim its parentage. It was the Army that gave us 'strafe' and 'blighty',*[1]) *and so we may not be far wrong in giving the Army credit for 'eyewash'. It might perhaps be explained — obscura per obscuriora — as a camouflage intended to conceal inward defects by outer display.* Und über *camouflage* lesen wir in der S. R. 11. VIII. 17, S. 100 l.: *Camouflage is not in the dictionaries, but it has been defined as the concealment of the presence of a person or thing by causing his or its colour to blend with his or its surroundings. Like all arts, it is an imitation of Nature, which is the greatest of camouflagists.* Das Wort wird daher besonders oft (auch als Verbum) von der Fliegerdeckung gebraucht.

Als Bezeichnung zweier Parteirichtungen werden die Wörter *cocoa* und *ginger* gebraucht. Unter der *Cocoa-Press* versteht man die gemässigte Presse im Gegensatz zu den Northcliffe-Blättern, Der Name stammt daher, dass die liberale *Daily News* von dem bekannten Kakaofabrikanten Cadbury aufgekauft wurde. Ihr steht die *GingerPress* mit der *Ginger Group* gegenüber; auch *gingerist* (Scharfmacher), *gingerism* (Scharfmacherei) und *to ginger* (scharfmachen, verletzen; jem. tüchtig einheizen) kommen vor (von dem scharfen Geschmack des Ingwers, synonym dazu *to red-pepper);* z. B. (S. R. 2. IX. 16, S. 221 r.): *the 'ginger*

[1]) *Blighty* soll indischer Herkunft sein und bezeichnet die Heimat, dann eine leichtere Verwundung, welche die Heimsendung veranlasst: 'Heimatsschuss' (S. R. 2. IX. 16, S. 221 r.).

group' who make things hot for the Government oder (S. R. 11. III. 16, S. 242 l.): *Mr. Balfour was bound to red-pepper Colonel Churchill for attempting to ginger the navy.*

Der schottische Ausdruck *'ca'canny'*, bei Murray unter *call* und *canny* mit *to proceed cautiously, to go warily* erklärt (bei Muret *ca'canny* = sieh dich vor), bezeichnet im gewerkschaftlichen Leben eine Art passiver Obstruktion. Wenn die Munitionsarbeiter zwar nicht offen streikten, aber durch absichtliche Lässigkeit die Produktion verringerten, so nannte man das: *ca'canny tactics.* — Unbekannt ist mir die Herkunft des auf Lord Rosebery gestützten Ausdrucks *beano* (spr. bī'nō), der in der Bedeutung: Jux, Ulk, Spass zu belegen ist (also gleichbedeutend mit dem Slang-Worte *bean-feast).* So heisst es von der marktschreierischen Aufbauschung der Kriegsereignisse: *Is not this kind of thing rather too like what Lord Rosebery calls 'a beano'*? (S. R. 20. III. 15, S. 295 l.). — An einer anderen Stelle lesen wir: *They made a debasing kind of 'beano' of an exceedingly serious undertaking* (S. R. 17. IV. 15, S. 389 l.) oder: *a kind of glorious 'beano'* (S. R. 24. VII. 15, S. 75 l.).

Zum Schlusse möchte ich endlich noch auf eine sprachliche Erscheinung hinweisen, die zwar schon vor dem Kriege in manchen Wendungen anzutreffen war, deren Vorkommen aber, wie mir scheint, während des Krieges viel häufiger und allgemeiner geworden ist, nämlich die attributivische Voranstellung ganzer Wortgruppen nach dem Vorbilde von *up-to-date fashion, a devil-may-care fellow, an out-of-the-way place.* Besonders handelt es sich hier um politische Schlagwörter und Losungssätze, die zu einem Begriff verschmolzen wurden. Man vergleiche Ausdrücke wie folgende: *The after-the-war* (neben *post-war) period* (S. R. 8. I. 16, S. 26 l.). — *The ante-war* (oder *pre-war) factory girl* neben dem recht ungeschickten *The before-the-war factory girl.* — *The condition-of-England question* (Na. 11. XI. 16, S. 204 r.). — *The pro-Germans and Stop-the-War traitors* (S. R. 15. I. 16, S. 49 l.). — *An 'end-the-war' policy* (Na. 13. II. 15, S. 612 r.). — *The fight-to-a-finish statesmanship* (Na. 10. III. 17, S. 757 r.). — *An uncompromising war-to-the-end party* (Na. 17. VI. 16, S. 342 l.). — *The all-is-lost debate in the Lords* (Na. 13. XI. 15, S. 238 r.). — *The business-as-usual section of the press* (S. R. 12. II. 16, S. 150 r.). — *The young 'fetch-me' unmarried slacker* (S. R. 15. I. 16, S. 49 r.). —

The Hide-the-Men Press (S. R. 8. I. 16, S. 34 l.). — *The wait-and-see policy* (S. R. 15. I. 16). — *The Leave-Everything-Alone Press* (S. R. 12. II. 16, S. 145 l.). — *The inspiration of a How-to-win-the-war policy* (S. R. 12. II. 16, S. 160). — *The from-war-to-peace movement* (S. R. 8. I. 16). — *The poisonous peace-at-all-price apostles* (S. R. 8. I. 16, S. 38 r.). — *All serviceable-age men* (S. R. 5. II. 16, S. 122 l.). — *Long-hair-and-strange-vestment apostles* (S. R. 7. X. 16, S. 347 r.). — *Gallipoli was a 'damn-the-consequences' business* (S. R. 6. XI. 15, S. 437 l.). — *A 'damn-the-consequences' champion of the House of Lords* (Na. 10. VIII. 18, S. 490 r.).

Als die Gegner der allgemeinen Wehrpflicht diese mit dem Argument *'Nobody wants compulsion'* bekämpften, verspotteten die Wehrpflichtler sie als *the 'Nobody-wants-compulsion' party,* und sprachen von *the 'Nobody-wants-obligation' policy, the 'Nobody-wants-it' formula* oder *the 'Nobody-wants-it' fraud* (S. R. 8. I. 16, S. 25 l. und 1. I. 16, S. 5 l.). Sie ihrerseits vertraten *the 'All-into-the-Army' policy* (Na. 15. XII. 17, S. 375 und Na. 3. II. 17, S. 608 l.) oder kurz *the 'All-in' policy.* Dieser Ausdruck wurde aber auch noch als Abkürzung für ein anderes politisches Losungswort gebraucht, nämlich für: *All aliens into the internment camps,* und nach der Versenkung der Lusitania brachte diese *'All-in' party* ihre *'All-in' policy* durch eine mächtige *'All-in' demonstration* (Na. 20. VII. 18, S. 412 l.) auf dem Trafalgar Square zum Ausdruck. Da also diese *'All-in' policy* in doppeltem Betrachte zum geflügelten Worte geworden war, kam bald ein schlauer Geschäftsmann auf den Gedanken, sie noch in einem dritten Sinne für Reklamezwecke auszunützen. So lesen wir denn in der Oktober-Nummer 1918 von Cassell's Magazine, wie eine Versicherungsgesellschaft eine für alle möglichen Schäden gültige Versicherung anpreist als *The Famous All-In Policy,* was natürlich hier den Sinn hat: die (alles einschliessende) Universal-Police! — Also auch hier: *Business as usual!*

Berlin. Albert Herrmann.

Mitteilungen.

Die neue Ordnung der Prüfung und der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen.

Kurz vor dem Kriege, im Sommer 1914, war der *Entwurf zu einer neuen Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preussen und Entwurf zu einer neuen Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preussen* gedruckt und an die beteiligten Kreise zur Aeusserung übersandt worden. Die zahlreichen Abweichungen der endgültigen Fassung von dem ersten Entwurfe zeigen, dass man bestrebt war, allen begründeten Wünschen und Bedenken nach Möglichkeit Rechnung zu tragen. Durch den Ausbruch des Krieges wurde das Inkrafttreten der neuen Prüfungsordnung stark verzögert. Erst am 28. Juli 1917 wurde die neue *Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preussen und Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preussen* mit Wirkung vom 1. April 1918 herausgegeben. Als Ergänzung und Erläuterung hierzu folgte im Herbst 1917 eine Schrift des geistigen Urhebers der neuen Prüfungsordnung, Geh. Oberregierungsrat Dr. Karl Reinhardt, *Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preussen* (Berlin, Weidmann 1917), von der soeben (Januar 1919) eine zweite Auflage erschienen ist.

Das Urteil über die neue Prüfungsordnung ist, soweit mir bekannt, im allgemeinen ein recht günstiges, wenn auch natürlich der einzelne diese oder jene Bestimmung etwas anders gewünscht hätte. Zunächst ist es als ein Fortschritt freudig zu begrüssen, dass die Prüfung in der allgemeinen Bildung in Religion und Deutsch, die sich längst überlebt hatte, ganz verschwunden ist. Die Prüfung in Pädagogik ist an das Ende der praktischen Ausbildungszeit verschoben und wesentlich umgestaltet worden. Nur die Prüfung in Philosophie ist, wie seinerzeit in der Oberlehrerinnenprüfung, neben der eigentlichen Fachprüfung geblieben. Genau so hatte ich

schon vor zehn Jahren in einem Aufsatz *Zur Reform der Oberlehrerprüfung (Zeitschrift* 7, 6*)* verlangt, „dass die allgemeine Prüfung in Religion und Deutsch, in der doch im wesentlichen nur dieselben Kenntnisse erfordert werden, die der Kandidat bereits in der Reifeprüfung nachgewiesen hat oder nachgewiesen haben soll, überhaupt wegfällt und die Prüfung in der Pädagogik — wenn es denn schon eine Prüfung sein muss — an das Ende des Seminarjahres verwiesen wird, so dass also als einziges Fach der allgemeinen Prüfung nur noch die Philosophie übrig bliebe."

In der wissenschaftlichen Prüfung hat die früher übliche Abstufung der Lehrbefähigung nach Klassen — für die erste oder zweite Stufe nach der bisherigen, für obere, mittlere oder untere Klassen nach der ganz alten Prüfungsordnung — aufgehört, und es wird dafür zwischen Haupt- und Nebenfächern oder Zusatzfächern unterschieden, ohne dass die Prüfung von vornherein zum Unterricht auf einer bestimmten Klasse berechtigt. Auch diese Aenderung hatte ich in dem vorhin erwähnten Aufsatz (S. 4 ff.) als wünschenswert hingestellt. Wenn jemand auch zur Zeit der Prüfung den für den Unterricht in den oberen Klassen zu stellenden Anforderungen noch nicht voll genügt, so kann er immerhin später durch eigene Arbeit seine Kenntnisse soweit vervollkommnen, dass er für einen erspriesslichen Unterricht in den oberen Klassen unter Umständen besser geeignet erscheint als ein anderer, der zwar in der Prüfung selbst den Anforderungen entspricht, aber später für seine weitere Fortbildung nichts tut, und der Anstaltsleiter muss aus eigener Beobachtung besser beurteilen können, welcher von seinen Lehrern sich für den Unterricht in den oberen Klassen am meisten eignet, als der Prüfende, der den Kandidaten nach Abschluss der Prüfung in der Regel völlig aus den Augen verliert.

Ich hatte allerdings damals vorgeschlagen, die Prüfung in einem Hauptfach und zwei Nebenfächern mit etwas erhöhten Anforderungen vorzunehmen, während die jetzige Prüfungsordnung abgesehen von der Prüfung in Philosophie den Nachweis der Lehrbefähigung in zwei Hauptfächern und einem Nebenfach oder Zusatzfach verlangt (§ 1). Der erste Entwurf hatte noch zwischen einem ersten Hauptfach, einem zweiten Hauptfach und einem Nebenfach unterschieden. In dem ersten Hauptfach sollte der Kandidat 'gründliche Studien getrieben' haben und durch die Prüfung beweisen, dass er 'zu wissenschaftlichem Urteil fähig' ist, während für das zweite Hauptfach 'diejenigen Kenntnisse' verlangt wurden, 'die für den Unterricht in den oberen Klassen einer höheren Lehranstalt erforderlich sind'. Wenn auch jetzt die beiden Hauptfächer äusserlich einander gleichgestellt sind, so ist ein gewisser Unterschied zwischen beiden, namentlich für die schriftlichen Arbeiten, doch

geblieben. Von den beiden schriftlichen Hausarbeiten ist die 'Hauptaufgabe aus dem Hauptfache, dem seine Studien vornehmlich zugewandt waren', zu entnehmen, die zweite Aufgabe 'nach seiner Wahl entweder aus dem andern Hauptfach oder aus der Philosophie' (§ 37). Für die Hauptarbeit wird eine Frist von drei Monaten, für die zweite Arbeit eine Frist von zwei Monaten gewährt. 'Hauptaufgaben aus dem Gebiete der klassischen Philologie sind in lateinischer Sprache abzufassen, aus dem der neueren Sprachen in der betreffenden Sprache. Die zweite Arbeit ist in deutscher Sprache abzufassen' (§ 37). Für die fremden Sprachen ist ausserdem eine 'schriftliche Arbeit unter Aufsicht', d. h. also eine Klausurarbeit 'von mässiger Zeitdauer (höchstens drei Stunden)' anzufertigen.

Für die Auswahl der Prüfungsfächer waren in den bisher geltenden Prüfungsordnungen gewisse Beschränkungen vorgesehen. Der erste Entwurf hatte (§ 8) wenigstens noch bestimmte Verbindungen von Fächern — unter denen merkwürdigerweise gerade die eng zusammengehörigen Fächer 'Französisch und Englisch' fehlten — 'empfohlen'. Nunmehr aber hat der Kandidat für die Haupt- und Nebenfächer völlig freie Wahl unter folgenden Prüfungsgegenständen: 1. Christliche Religionslehre, 2. Deutsch, 3. Lateinisch, 4. Griechisch, 5. Hebräisch (nur als Nebenfach), 6. Französisch, 7. Englisch, 8. Geschichte, 9. Erdkunde, 10. Mathematik, 11. Physik, 12. Chemie, 13. Botanik und Zoologie. An Stelle der Prüfung in einem Nebenfache oder neben dieselbe kann ferner die Prüfung in einem 'Zusatzfache' treten. Zu diesen 'Zusatzfächern' gehören teils solche, die im Schulunterricht gar nicht oder nur fakultativ vertreten sind: 1. Philosophische Propädeutik, 2. Pädagogik, 3. angewandte Mathematik, 4. Mineralogie und Geologie, 5. klassische Archäologie, 6. Geschichte der Kunst des Mittelalters und der Neuzeit, 7. vergleichende Sprachwissenschaft, 8. Polnisch, 9. Dänisch, 10. Russisch, 11. Spanisch, 12. Italienisch, 13. Türkisch, teils die sogen. 'technischen Fächer': 14. Zeichnen, 15. Gesang, 16. Turnen, für die aber die Prüfungen bei besonderen Behörden abzulegen sind.

Der Kandidat ist also jetzt in der Auswahl der Prüfungsfächer und damit auch in der Einrichtung seines Studiums völlig frei und unbehindert. Er wird in seinem eigenen Interesse die Fächer so wählen, dass sich ihm für seine spätere Lehrtätigkeit eine gute Verwendungsmöglichkeit bietet, aber es wird auch nichts schaden, wenn er von dem gewöhnlichen Schema etwas abweicht. Die Prüflinge, die etwa ein sprachliches Fach mit einem mathematischen oder naturwissenschaftlichen verbanden, waren nach meiner Erfahrung nicht die schlechtesten.

Die Anforderungen in den einzelnen Fächern sind sorgfältig durchgeprüft und so gefasst worden, dass den Prüfenden der nötige Spielraum gelassen ist. Für Französisch (§ 16) und Englisch (§ 17) sind sie bis auf den Wortlaut ziemlich übereinstimmend, so dass es genügt, die Forderungen für Französisch hier anzuführen und die Abweichungen zwischen Französisch und Englisch durch schrägen Druck hervorzuheben.

„Für die Erwerbung der Lehrbefähigung im *Französischen [Englischen]* als Hauptfach wird vorausgesetzt: *Kenntnis der lateinischen Grammatik und die* [fehlt im Englischen] Fähigkeit, nicht zu schwierige lateinische Texte, auch spät- und mittellateinische, sofern der Kandidat sich nach *seinen Angaben [seiner Angabe]* damit beschäftigt hat, richtig aufzufassen und ins Deutsche zu *übertragen [übersetzen und die dazu notwendigen grammatischen Kenntnisse]. Bekanntschaft mit der lateinischen Literatur, soweit sie für das Verständnis der französischen von Wichtigkeit ist* [fehlt im Englischen].

Es ist zu fordern:

a) Nebenfach: Kenntnis der Elemente der Phonetik, richtige, *[und]* zu fester Gewöhnung gebrachte Aussprache. Vertrautheit mit der Formenlehre und Syntax, Besitz eines ausreichenden Schatzes von Worten und Wendungen und Uebung im mündlichen Gebrauch der Sprache. Fähigkeit zu sicherer Uebersetzung der für die höheren Lehranstalten in Betracht kommenden Schriftsteller ins Deutsche und zu einer von gröberen sprachlich-stilistischen Verstössen freien schriftlichen Darstellung in der fremden Sprache. Uebersicht über den Entwickelungsgang der *französischen [englischen]* Literatur seit *dem 16. Jahrhundert [Shakespeare];* einige Werke der hervorragendsten *französischen* [fehlt im Englischen] Dichter und Prosaiker, auch der neuesten Zeit, müssen mit Verständnis gelesen sein. Einsicht in den *neufranzössichen [englischen]* Versbau. Uebung im angemessenen Vortrag *französischer [englischer]* Gedichte.

b) Hauptfach: Eingehendere Kenntnis der Phonetik *[; richtige und zu fester Gewöhnung gebrachte Aussprache* (ist im Französischen wohl nur aus Versehen weggelassen)]. Volle grammatische Sicherheit; Fähigkeit die grammatischen Kenntnisse wissenschaftlich zu begründen. Kenntnis der geschichtlichen Entwickelung der Sprache *seit ihrem Hervorgehen aus dem Lateinischen [von der altenglischen Periode an].* Vertrautheit mit dem Sprachschatz und mit der Eigentümlichkeit des Ausdrucks und eine für alle Unterrichtszwecke ausreichende Gewandtheit in der *mündlichen und schriftlichen [schriftlichen und mündlichen]* Handhabung der Sprache. Kenntnis der allgemeinen Entwickelung der *französischen [englischen]* Literatur auf Grund ausgedehnter Lektüre; eingehende Beschäftigung

mit einigen hervorragenden Schriftwerken aus früheren Perioden sowie aus der Gegenwart. Einsicht in die Gesetze des *französischen [englischen]* Versbaues älterer und neuerer Zeit. Bekanntschaft mit der Geschichte, *der* [fehlt im Englischen] Philosophie, den staatlichen Einrichtungen und der Landeskunde *Frankreichs [Englands]*. Bekanntschaft mit den Beziehungen, welche die deutsche und die *französische [englische]* Literatur miteinander verbinden.

Die Prüfung wird in *französischer [englischer]* Sprache geführt, soweit dies zur Ermittelung der Fertigkeit des Kandidaten im mündlichen Gebrauch der Sprache erforderlich ist."

Diese Forderungen halten sich gewiss in massvollen Grenzen und lassen nichts Wesentliches unberücksichtigt. Nur wäre bei der grossen Bedeutung, die Nordamerika schon lange vor dem Kriege für uns und für die englisch sprechende Welt erlangt hat, bei der Prüfung im Englischen 'Bekanntschaft mit der Geschichte, der Philosophie, den staatlichen Einrichtungen und der Landeskunde' nicht bloss 'Englands', sondern auch 'der Vereinigten Staaten von Nordamerika', vielleicht auch 'der englischen Kolonien' zu verlangen. Ebenso hätte es, um jeden Zweifel zu verhüten, nicht geschadet, wenn auch die 'amerikanische Literatur', obwohl sie ja einen Teil der englischen bildet, noch besonders hervorgehoben worden wäre.

„Bekanntschaft mit den Beziehungen, welche die deutsche und die französische bezw. englische Literatur miteinander verbinden," wird zwar bei der Prüfung im Französischen oder Englischen, aber merkwürdigerweise nicht bei der Prüfung im Deutschen verlangt, obwohl sie dort erst recht am Platze wäre, denn man kann die englische Literatur verstehen, ohne von der deutschen viel zu wissen, aber nicht die deutsche Literatur ohne Kenntnis der englischen.

Für die Prüfung in Religion, Geschichte, Deutsch, Französisch und Englisch werden Kenntnisse im Lateinischen vorausgesetzt, die von den Abiturienten lateinloser Anstalten nun nicht mehr in der Hauptprüfung, sondern nach einer Verfügung vom 13. Mai 1918 (s. Reinhardt[2], S. 28 Anm. 1) spätestens im vierten Studienhalbjahr vor einer besonderen Kommission nach der *Ordnung einer Prüfung im Lateinischen* vom 17. August 1917 nachzuweisen sind. Diese Loslösung der Lateinprüfung von der wissenschaftlichen Fachprüfung ist durchaus zu billigen, denn die bisher übliche Praxis hatte manche Misstände im Gefolge. Einmal wurde bei der Prüfung im Lateinischen durch den Examinator für Französisch oder Englisch die Zeit für die eigentliche Fachprüfung verkürzt und bei mangelhaften Lateinkenntnissen das Gesamturteil über die Prüfung in dem betreffenden Fache ungünstig beeinflusst. Vor allem aber wurde die Erwerbung

und Nutzbarmachung der Kenntnisse im Lateinischen zu weit hinausgeschoben, während jetzt der Student sich schon in den ersten Semestern mit dem Lateinischen ernstlich vertraut machen muss und die so erworbenen Kenntnisse auch für sein weiteres Studium verwerten kann. Solche Lateinprüfungen für Studierende sollen nach der Ordnung vom 17. August 1917 bei jedem Provinzialschulkollegium jährlich zweimal möglichst bald nach dem 1. April und 1. Oktober abgehalten werden. Die Prüfungsbehörde besteht aus einem dem betreffenden Provinzialschulkollegium angehörenden Fachmann und zwei weiteren Schulmännern. „Zu fordern ist Sicherheit in der Elementargrammatik. zureichende Vokabelkenntnis und Verständnis nicht zu schwieriger Stellen aus Schriftstellern, mit denen sich der Bewerber nach seiner Angabe beschäftigt hat. Hierbei können auch spätlateinische und mittellateinische Schriftsteller berücksichtigt werden" (§. 4). In einer schriftlichen Prüfung hat der Bewerber „eine nicht zu schwierige Stelle aus den in § 4 genannten Schriftstellern unter Aufsicht ins Deutsche zu übertragen . . . Der Gebrauch eines Wörterbuches ist hierbei nicht gestattet" (§ 5). In der mündlichen Prüfung hat der Bewerber gleichfalls „eine Stelle aus den in § 4 bezeichneten Schriftstellern ohne erhebliche Anstösse ins Deutsche zu übertragen. An die Uebersetzung sind, um die Sicherheit in der Elementargrammatik festzustellen, grammatische Fragen und ferner solche über den Schriftsteller anzuschliessen." Wozu zweimal dasselbe verlangt wird, verstehe ich nicht recht. Meiner Meinung nach würde, zumal jetzt im Zeitalter der Papierknappheit, die mündliche Prüfung, wenn sie gründlich vorgenommen wird, völlig ausreichen.

Die Dauer des Universitätsstudiums, das zur Ablegung der Prüfung für das höhere Lehramt berechtigt, ist in der neuen Prüfungsordnung (§ 5) von sechs auf acht Semester erhöht worden. Nur „in Ausnahmefällen können Kandidaten auch nach sechs oder sieben Studienhalbjahren zur Prüfung zugelassen werden", wofür dann die Genehmigung des Ministers einzuholen ist. Tatsächlich haben sich auch bisher Kandidaten nur ganz ausnahmsweise schon nach sechs oder sieben Semestern zur Prüfung gemeldet, so dass durch diese Bestimmung eine wesentliche Aenderung nicht herbeigeführt wird.

Dagegen kann die Bestimmung des § 4 der neuen Prüfungsordnung: „Zuständig für die Prüfung ist das Prüfungsamt, das an dem Orte der Universität besteht, an welchem der Kandidat das letzte Halbjahr seiner Studienzeit verbracht hat" teils zu Härten, teils zu Misständen führen und wäre daher besser zu ändern. Wenn z. B. ein Kandidat — der Fall ist tatsächlich da gewesen und kann sich jeden Tag wiederholen — sieben oder acht Semester an ein und derselben Universität studiert und dort den Doktor

gemacht hat und dann, um seine Ausbildung zu vervollkommnen, für ein weiteres Semester an eine andere Universität geht, so ist es ihm ohne besondere Genehmigung des Ministers nicht gestattet, am Orte seiner Heimatsuniversität die Oberlehrerprüfung abzulegen. Der Minister wird ja in einem solchen Falle die Genehmigung nicht versagen, aber weshalb ihn unnötig belästigen, wo er doch genug Wichtigeres zu tun hat? Schlimmer ist es, dass sich daraus leicht der Uebelstand der sog. 'Examensuniversitäten' herausbilden kann, indem manche Studierende dazu verleitet werden könnten, ein letztes Semester an einer anderen Universität zu studieren, nur weil ihnen aus irgendwelchem Grunde die Prüfung an dieser Universität leichter erscheint.

In den Bestimmungen über die Ausführung der mündlichen Prüfung ist nicht viel geändert, nur sind die 'Prüfungskommissionen' zu 'Prüfungsämtern', der 'Direktor' zum 'Vorsitzenden', die 'Protokollführer' zu 'Schriftführern', das 'Protokoll' zur 'Niederschrift' geworden. Die Hauptperson aber, der 'Kandidat', ist geblieben.

Wenn der Kandidat in einem zum Bestehen der Prüfung erforderlichen Fache versagte, musste nach der alten Ordnung die ganze Prüfung für 'nicht bestanden' erklärt und ihm ein Zeugnis darüber erteilt werden. Jetzt ist hierin eine Milderung eingetreten. „Hat der Kandidat mindestens in zwei Fächern, darunter in einem Hauptfach, und in der Hauptarbeit genügt, im übrigen aber nicht bestanden, so kann er innerhalb eines Jahres, vom Zeitpunkt der mündlichen Prüfung ab gerechnet, die noch fehlenden Teile der Prüfung nachholen, ohne dass diese für nicht bestanden erklärt oder ein Zeugnis über den erledigten Teil der Prüfung ausgestellt wird“ (§ 43, 3). Erst, wenn er diese Frist verstreichen lässt, ohne das Fehlende zu ergänzen, gilt die Prüfung für nicht bestanden.

Durch diese Bestimmung ist auch allen Kandidaten die Möglichkeit gegeben, die mündliche Prüfung nicht an einem oder an zwei aufeinanderfolgenden Tagen abzulegen, sondern sie stufenweise auf einen längeren Zeitraum bis zu einem Jahre zu verteilen (s. Reinhardt², S. 53).

In das Zeugnis über die bestandene Prüfung wird in Zukunft nicht bloss das Gesamturteil über die Prüfung (genügend, gut, mit Auszeichnung) aufgenommen, sondern auch die Einzelurteile über die Haupt- und Neben- oder Zusatzfächer (§ 44, 2).

Leider sind durch die neue Prüfungsordnung auch die Gebühren für die Ablegung der wissenschaftlichen Prüfung von 60 auf 80 Mark erhöht worden, zu denen noch 40 Mark für die spätere pädagogische Prüfung und 20 Mark für die besondere Lateinprüfung hinzukommen.

Der zweite Teil der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen, die pädagogische Prüfung „wird am Schluss der zweijährigen Vorbereitungszeit an der Schule, der der Kandidat zu seiner Ausbildung zuletzt überwiesen war, vor einem Pädagogischen Prüfungsamt abgehalten, das sich zusammensetzt aus dem zuständigen Provinzialschulrat als Vorsitzendem, dem Direktor, und den mit der Ausbildung des Kandidaten beauftragten Lehrern der Schule. Weitere Mitglieder können durch den Minister oder durch das Provinzialschulkollegium ernannt werden“ (§ 50). Drei Monate vor dem Schluss des zweiten Vorbereitungsjahres ist eine schriftliche Hausarbeit über einen selbstgewählten Gegenstand aus der Unterrichts- und Erziehungslehre einzureichen. Vor der mündlichen Prüfung ist „mindestens eine Lehrprobe von etwa 30 Minuten, und zwar in Gegenwart der Mitglieder des Prüfungsamtes abzuhalten“ (§ 53). „Die mündliche Prüfung wird in Gegenwart der Mitglieder des Prüfungsamtes und aller zu prüfenden Kandidaten in Form einer Besprechung abgehalten. Die Kandidaten haben zu zeigen, inwieweit sie die in der Ordnung der praktischen Ausbildung für das höhere Lehramt enthaltenen Aufgaben und Anweisungen mit Verständnis erfasst haben und Rechenschaft darüber geben können“ § 54). Bei der Fesstellung des Urteils (genügend, gut, mit Auszeichnung) „sollen neben dem Ergebnis der schriftlichen Prüfung, der Lehrproben und der mündlichen Prüfung besonders die Beobachtungen über die praktische Betätigung und das Streben des Kandidaten während der Vorbereitungszeit bestimmend sein. Es kommt darauf an, festzustellen, ob der Kandidat einen klaren Einblick in die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts gewonnen hat und fähig ist, die gewonnene Einsicht in die Tat umzusetzen“ (§ 55). Alle diese Forderungen sind — vielleicht mit Absicht — etwas allgemein und unbestimmt gehalten. Erst die praktische Erfahrung wird dieser Prüfung eine festere Form geben können.

Hat der Kandidat die pädagogische Prüfung bestanden, so erhält er ein Zeugnis darüber und demnächst vom Provinzialschulkollegium ein Zeugnis über seine Anstellungsfähigkeit an höheren Schulen. Hat er sie nicht bestanden, „so beschliesst das Prüfungsamt, ob er noch ein halbes oder ein ganzes Jahr seiner Vorbereitungszeit zuzusetzen und dann die pädagogische Prüfung zu wiederholen hat oder ob er überhaupt für den höheren Schuldienst nicht geeignet ist und ob deshalb seine sofortige Entlassung aus dem höheren Schuldienst dem Provinzialschulkollegium empfohlen werden muss Kandidaten, die zum zweiten Male die Prüfung nicht bestehen, sind von dem Provinzialschulkollegium aus dem höheren Schuldienst zu entlassen“ (§ 55).

Die neue *Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preussen* enthält die Bestimmungen über die zwischen der wissenschaftlichen und der pädagogischen Prüfung liegende zweijährige Ausbildungs- und Vorbereitungszeit, die jetzt nicht mehr in ein 'Seminarjahr' und ein 'Probejahr' zerfällt, sondern ein einheitliches Ganze bildet, wenn auch die Vorschriften über die Unterweisung und Ausbildung der Kandidaten während dieser beiden Jahre nicht wesentlich geändert sind. Die beiden Vorbereitungsjahre sollen nach wie vor in der Regel an verschiedenen Anstalten abgeleistet werden. Neben dem Direktor werden einzelne Lehrer mit der Ausbildung der Kandidaten beauftragt. Für jeden Kandidaten ist ein Oberlehrer zu bestimmen, dem die Sorge für die Ausbildung des Kandidaten besonders obliegt (§ 4). Während der ganzen Vorbereitungszeit finden unter Leitung des Direktors oder eines beauftragten Lehrers allwöchentlich zweistündige Sitzungen statt, in denen die verschiedensten, das höhere Unterrichtswesen betreffenden Gegenstände, die in § 5 im einzelnen aufgeführt sind, erörtert werden sollen. Die Kandidaten haben darüber mündlich Vorträge zu halten und in jedem Halbjahr eine schriftliche Arbeit einzuliefern, ausserdem über ihre Tätigkeit ein kurzgefasstes Tagebuch zu führen und vierteljährlich dem Direktor vorzulegen.

Im ersten Vorbereitungsjahr haben die Kandidaten zunächst dem Unterricht der sie unterweisenden Lehrer beizuwohnen und später einzelne Lehrstunden oder zusammenhängenden Unterricht unter Verantwortung der betreffenden Lehrer zu erteilen, auch an der Korrektur der schriftlichen Arbeiten mitzuwirken (§ 6). Im zweiten Vorbereitungsjahr, unter Umständen auch schon in der zweiten Hälfte des ersten Vorbereitungsjahres „ist den Kandidaten selbständiger Unterricht zu übertragen in Lehrstunden, die nach dem Verteilungsplan angestellten Lehrern zugewiesen sind“ (§ 7). Von der zweiten Hälfte des ersten Vorbereitungsjahres ab haben die Kandidaten etwa alle vier Wochen Lehrproben abzuhalten und hierfür einen kurzen Entwurf schriftlich auszuarbeiten (§ 8). Ferner haben sie dem Unterricht in anderen Fächern und soweit möglich auch in andern Schularten derselben Stadt beizuwohnen (§ 9). An allen Veranstaltungen der Schule (Schulfeiern, Ausflügen, Konferenzen, Prüfungen) haben sie teilzunehmen und bei Turnspielen usw. und bei Verwaltung und Nutzbarmachung der Sammlungen und Bibliotheken der Anstalt mitzuwirken (§ 10). In Notfällen können sie von der zweiten Hälfte des ersten Vorbereitungsjahres ab an der eigenen, vom zweiten Jahre ab auch an anderen Anstalten und Orten zu Vertretungen herangezogen werden, müssen aber die wöchentlichen Sitzungen weiter besuchen (§ 11). Bis zur

Dauer eines halben Jahres können sie zur Teilnahme an pädagogischen Lehrgängen und zu anderen wissenschaftlichen Zwecken, die mit der Berufsausbildung in Beziehung stehen, auch ins Ausland, beurlaubt oder Alumnatsanstalten zur Einführung in die besonderen Aufgaben des Alumnatswesens überwiesen werden (§ 12). Der Minister hat das Recht, in einzelnen Fällen von der zweijährigen praktischen Ausbildung ganz oder teilweise zu entbinden.

Die Neuordnung der wissenschaftlichen und der pädagogischen Prüfung und der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preussen bildet somit ein zusammenhängendes, in allen Teilen wohl durchdachtes Ganze, das auf lange Jahre hinaus eine sichere Grundlage für eine gediegene Ausbildung der Lehrerschaft an unseren höheren Schulen bilden könnte. Ob aber, so wie die Dinge in unserem deutschen Vaterlande heute liegen, diese ruhige und gedeihliche Entwickelung sich ungehindert wird vollziehen können, wer möchte das voraussagen?

Die oben angeführte Schrift von Reinhardt verfolgt den Zweck, die Neuordnung der Prüfung und der Vorbereitung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen zu erläutern und die Gründe darzulegen, die zu manchen Aenderungen geführt haben. Obwohl der Verfasser ausdrücklich erklärt: „Nichts wäre unrichtiger als anzunehmen, dass hier eine Art amtlicher Pädagogik gegeben werden soll“, enthält sie doch soviel Beachtens- und Beherzigenswertes, dass nicht bloss Studierende und junge Lehrer, sondern auch solche, die schon länger in der Unterrichtstätigkeit stehen, grossen Nutzen daraus ziehen können. Was von Reinhardts Schrift über *Die schriftlichen Arbeiten in den preussischen höheren Lehranstalten* in der *Zeitschrift für lateinlose Schulen* gesagt worden ist, dass sie „mehr als manches dickleibige Werk über Unterrichtskunst bietet“, gilt ebenso von dem vorliegenden Büchlein, und das rasche Erscheinen einer zweiten Auflage zeigt, dass die grossen Vorzüge desselben auch allgemeine Anerkennung gefunden haben.

In dem ersten Abschnitt: D*ie wissenschaftliche Prüfung* (S. 7—54) bespricht der Verfasser zunächst (1. *Studium und Lehramt,* S. 7—18) kurz die Art des Studiums an den deutschen Universitäten, die akademische Freiheit, die Entstehung und allmähliche Ausbildung der philosophischen Fakultäten, die Einführung einer Prüfung für das höhere Lehramt (1810) und die Entstehung eines besonderen Standes der Lehrer an höheren Schulen, die früheren Prüfungsordnungen (1831, 1866) und die Gründe für Einführung einer Prüfung in allgemeiner Bildung. Die höhere Schule

soll in ihren Zöglingen den wissenschaftlichen Sinn erwecken, darum müssen auch die künftigen Oberlehrer auf der Universität eine gründliche wissenschaftliche Schulung durchmachen. In Kapitel 2: *Das ordnungsmässige Berufsstudium* (S. 18—36) gibt er den Studierenden nützliche Winke über die Einrichtung des Universitätsstudiums, die Auswahl und das Hören von Vorlesungen und die Teilnahme an Uebungen, die ergänzende häusliche Tätigkeit und die Arbeit in den Ferien, die Aneignung der erforderlichen Vorkenntnisse im Lateinischen, die beständige Uebung im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der neueren fremden Sprachen, die sorgfältige Pflege des deutschen Ausdrucks, das eifrige Studium von wissenschaftlichen Werken und Quellenschriften, die eingehende Beschäftigung mit der deutschen und den fremdsprachlichen Literaturen und manches andere. Er verlangt mit Recht einführende Vorlesungen, „in denen ein Ueberblick über die Hauptprobleme und Aufgaben eines bestimmten Forschungsgebietes gegeben und seine Beziehungen zu den Aufgaben dargelegt würden, die der Studierende im Laufe seiner Studienzeit zu bewältigen hat. Wünschenswert wäre, dass die Fakultäten allgemein für die verschiedenen Studienzweige Anleitungen zusammenstellten, die auf die besonderen Verhältnisse der einzelnen Universitäten Rücksicht nehmen und die den Studierenden als Ratgeber für den Besuch der Fachvorlesungen dienen könnten" (S. 21 f).

In den folgenden Kapiteln bespricht Reinhardt im Anschluss an die neue Prüfungsordnung 3. *Die Wahl und Zusammenstellung der Fächer* (S. 36—43), 4. *Die schriftliche Prüfung* (S. 44—46), (5. *Die mündliche Prüfung* (S. 47—51), 6. *Das Ergebnis der Prüfung* S. 51—55). Er gibt dabei auch den Prüfenden manchen guten Rat, wie sie es machen oder nicht machen sollen.

Der zweite Hauptabschnitt: *Die Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen* (S. 54—127) behandelt 1. *Die Zulassung und Einstellung der Kandidaten* (S. 54—57), 2. *Die Einführung der Kandidaten in den Unterricht* (S. 58—65), 3. *Aufgaben des Klassenunterrichts* (S. 65—81), 4. *Die Lehrproben* (S. 81—83), 5. *Die Hospitierstunden* (S. 83—85), 6. *Einführung in die Aufgaben der Erziehung* (S. 85—93), 7. *Die pädagogische Unterweisung in den regelmässigen Sitzungen* (S. 93—126), 8. *Beurlaubungen der Kandidaten für Zwecke ihrer Ausbildung.* Namentlich Abschnitt 3 enthält eine Fülle der trefflichsten methodischen Anweisungen für den jungen Lehrer, so z. B. über die Inanspruchnahme der ganzen Klasse, die Stufen der Unterweisung, die verschiedenen Arten der Fragen (orientierende, einfühlende, entwickelnde, Wiederholungsfragen) und die Behandlung der Antworten, über die Vortragsarten, die Selbsttätigkeit der

Schüler usw., und Kapitel 7 bietet reichen Stoff für die pädagogische Unterweisung in den wöchentlichen Sitzungen: Fragen der Ethik, der Schülerpsyche, der Pubertät, der Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens, der Bedeutung der einzelnen Fächer für sich und im Gesamtorganismus der Schule, der wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer usw. Hervorheben möchte ich, was Reinhardt über den Wert und die Behandlung des Unterrichts in den neueren fremden Sprachen sagt:

„Das Realgymnasium und die Oberrealschule brauchen den edlen Wettbewerb mit der älteren Schulart wahrlich nicht zu scheuen. Aus dem richtigen Zusammenwirken ihrer Lehrgegenstände kann dasselbe Mass geistiger Durchbildung gewonnen werden, wie im Gymnasium, und sie haben wieder vor ihm voraus, dass sie mit ihren Unterrichtsmitteln das Leben der Gegenwart schärfer erfassen können und seinen Bedürfnissen mehr entgegenkommen. Nur sollten freilich aus dem neusprachlichen Unterricht der realistischen Anstalten jene gehaltlosen, seichten Literaturwerke verschwinden, die man auch jetzt noch nicht selten dort antrifft, die oft nur ausgewählt zu sein scheinen, um die äussere Sprechfertigkeit daran zu üben. Tiefgründige, schwere Schriftsteller müssen in den oberen Klassen an deren Stelle treten, bedeutende Historiker und besonders philosophische Werke. Man soll nicht sagen, dass sie zu schwer seien Auch Plato, Thukydides, die griechischen Tragiker, Tacitus sind schwer, und doch werden sie in den Gymnasien gelesen. Was dort möglich ist, muss auch in den Realanstalten gehen" (S. 121). . . .

„Ferner darf die Lehrweise bei der Erlernung der neueren Fremdsprachen in den realistischen Anstalten, abgesehen von den ersten Anfängen, nicht zu sehr auf blosses Nachahmen gegründet sein — wozu Gefahr vorhanden ist —, und die scharfe geistige Zucht, die auch an ihnen geübt werden kann, darf nicht vernachlässigt werden" (S. 122).

Der dritte Abschnitt (S. 127—131) handelt von der *pädagogischen Prüfung*. Es folgt noch ein *Nachwort an Stelle eines Vorworts zur zweiten Auflage* (S. 132—145), in dem ein Vortrag, den Reinhardt als Antwort auf manche Einwendungen gegen die neue Prüfungsordnung am 15. November 1917 auf der 45. Hauptversammlung des Berliner Philologenvereins gehalten hat, auszugsweise wiedergegeben ist. Ein wörtlicher Abdruck dieses Vortrags stand in der *Monatschrift für höhere Schulen* 17, 4—21. Er spricht darin über die Entstehung der pädagogischen und der Universitätsseminare, über die Gründe, weshalb unter den heutigen Verhältnissen die Universität die pädagogische Vorbildung der Kandidaten nicht mehr übernehmen kann, über die Einführung des Probejahres (1826) und des

Seminarjahres (1890), über Fragen der Prüfung in der allgemeinen Bildung usw.

Mögen auch alle Leser unserer *Zeitschrift*, falls sie es noch nicht getan haben, das anregende und fesselnd geschriebene Büchlein zur Hand nehmen!

Königsberg Pr. Max Kaluza.

Ein neues Lexikon der Pädagogik[1]).

Mitten im Kriege ist ein ausgezeichnetes pädagogisches Nachschlagewerk vollendet worden, das zwar geringeren Umfanges ist als die grossen Enzyklopädien von Schmid und Rein, aber trotzdem in allen Ehren einen Platz neben diesen, in mancher Beziehung sogar vor ihnen, beanspruchen darf. Denn da die zweite Auflage von Schmids *Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* in den Jahren 1876—1887, die von Reins *Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik* 1903—1918 erschien, hat Roloffs Lexikon vor allem den Vorzug grösserer Neuheit, und schon dieser ist, wenn man sich die Entwicklung auf pädagogischem Gebiete allein während der letzten 10—15 Jahre vergegenwärtigt, nicht gering anzuschlagen.

Die beiden ersten Bände des Lexikons erschienen 1913, der dritte 1914, der vierte 1915 und der fünfte 1917. Das Werk verdankt einer Anregung der Herderschen Verlagshandlung seine Entstehung. Diese hatte zuerst an eine Neubearbeitung der *Realenzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien* von Rolfus und Pfister (4 Bde 1863—66, 2. Aufl. 1872—74, Ergänzungsband 1884) gedacht, dann aber, als sich herausstellte, dass dieses Werk völlig veraltet sei, beschlossen, ein neues Lexikon herauszugeben. Die Leitung dieses Unternehmens wurde dem ehemaligen Lateinschulrektor Ernst Roloff übertragen, der bereits an der Herausgabe von Herders *Konversationslexikon* stark beteiligt war und dabei Erfahrungen auf diesem Gebiete gesammelt hatte. Ein Stab von rund 200 Mitarbeitern unterstützte ihn bei der Arbeit. Er besteht durchweg aus katholischen Schulmännern, Gelehrten und Frauen aus allen Teilen des deutschen Sprachgebietes, sowie aus einigen Ausländern, die das Schulwesen der ausserdeutschen Staaten behandelt haben.

[1]) *Lexikon der Pädagogik.* Im Verein mit Fachmännern und unter besonderer Mitwirkung von Hofrat Prof. Dr. Otto Willmann herausgegeben von Ernst M. Roloff. 5 Bände. Freiburg i. B., Herdersche Verlagshandlung, 1913—1917. Jeder Band in starkem Leinenband 16 Mk., in Halbleder 18 Mk.

Stofflich umfasst das Werk das gesamte Volks-, Mittel- und Fortbildungsschulwesen sowie die höheren Schulen für die männliche und weibliche Jugend; ferner sind die wichtigsten Fachschulen vertreten und das Hochschulwesen wenigstens in den Hauptzügen. Theoretische und praktische Fragen, geschichtliche und biographische Tatsachen sind in gleicher Weise berücksichtigt, nur noch lebende Pädagogen sind nicht aufgenommen. Auch die Hilfswissenschaften der Pädagogik sind nicht vernachlässigt, neue Bestrebungen, wie Experimentalpsychologie und -pädagogik, Kunsterziehung, Heilpädagogik, Geschlechtskunde, Jugendwehr, Fürsorgewesen, sind reichlich bedacht. Von der Reichhaltigkeit des Werkes geben folgende Zahlen eine Vorstellung: die fünf Bände enthalten zusammen 6698 Spalten Text, 1717 Artikel und 1227 Verweisungen. Am Schlusse des 5. Bandes findet sich ein Gesamt-Namen- und Sachverzeichnis zu allen Bänden, das 180 Spalten umfasst und eine Fülle von Stichwörtern enthält, die den reichen Inhalt erst recht erschliessen; denn sie geben auch alle die Gegenstände an, die nicht in einem selbständigen Artikel, sondern nur im Rahmen oder in einem bestimmten Abschnitt eines solchen behandelt oder erwähnt werden. Jeder Artikel ist gut und sehr übersichtlich gegliedert, mit Literaturangaben versehen und mit dem Namen des Verfassers gezeichnet.

Ein Urteil über solch ein grosses und umfassendes Werk zu fällen, ist nicht leicht, denn man müsste es dazu erst längere Zeit in praktischem Gebrauche erprobt haben. Für die drei ersten Bände ist das wenigstens in bescheidenem Masse der Fall, und ich kann sagen, dass es mir bei einigen Studien über Renaissancepädagogik in geschichtlich-biographischer Beziehung gute Dienste geleistet hat, und ebenso, als es mir darauf ankam, mich über katholisches Ordensschulwesen zu unterrichten; gerade in dieser Hinsicht gibt es reiche und genaue Auskunft. Zum Zwecke dieser Besprechung habe ich auch eine grosse Anzahl von Artikeln aus allen Bänden durchgelesen und kaum je etwas vermisst oder auszusetzen gefunden. Auffällig ist etwa, dass unter dem Schlagwort Philologie die deutsche, klassische und romanische sehr gut, die englische aber gar nicht berücksichtigt ist. Die englischen Pädagogen Ascham (so, nicht Asham) und Elyot sind erwähnt, Mulcaster und Chesterfield fehlen. Gut sind u. a. auch die Beiträge über Frauenbewegung, Frauen- und Mädchenbildung; bei dem „Mädchengymnasium“ fehlt meine Abhandlung, *Die Gymnasialbildung der Mädchen* (Königsberg 1906), die allerdings, im Jahresbericht der Königin-Luise-Schule erschienen, überhaupt nicht sehr bekannt geworden ist.

Der Verfasser der Beiträge über die neueren Sprachen, L. Wattendorf vertritt den Standpunkt der gemässigten Reform. Als

Beispiel für die durchweg ausserordentlich klare Anlage der einzelnen Artikel führe ich die Gliederung des Beitrages *Englischer Sprachunterricht* (Bd. I Sp. 1016—27) an: I. Geschichtliches und Stundenzahl. II. Aussprache und Sprechübungen. III. Wortschatz. Schriftliche Arbeiten. IV. Lesestücke und Grammatik. V. Mündliche und schriftliche Übersetzungsübungen. VI. Lektüre. VII. Aufsatzübungen und Vorträge. VIII. Die Ergebnisse des Unterrichts. IX. Literaturangaben. — Wie man sieht, steckt alles Zugehörige hier darin: Geschichtliches, Grundsätzliches, Methodisches, Theoretisches, Praktisches. Ganz entsprechend ist der Beitrag über den französischen Sprachunterricht gehalten. Bei beiden aber sind leider nur die Knabenschulen, nicht die Mädchenschulen berücksichtigt. Diese fehlen nicht nur bei der Angabe der Stundenzahlen, sondern auch in den methodischen Teilen, sodass man die Berücksichtigung des Literaturgeschichtlichen und besonders auch ein Eingehen auf die sogenannten freien Arbeiten vermisst, die jetzt als Klassenübungen und Prüfungsarbeiten eine wichtige Rolle spielen. In den Literaturangaben sollte auch eine wissenschaftliche Grammatik, etwa die von Kaluza, stehen, ebenso eines der guten einsprachigen Wörterbücher, *Modern Dictionary of the English Language* (London, Macmillan, 1910) oder *The Concise Oxford Dictionary of Current English* (Oxford 1911); in Zukunft wird auch das treffliche *Neuenglische Aussprachewörterbuch* von Schröer (Heidelberg 1913) und Holthausens *Etymologisches Wörterbuch* (Leipzig 1913) nicht fehlen dürfen. In dem französischen Artikel vermisst man unter den Lehrbüchern die sehr verbreiteten von Dubislav und Boek; die guten neuen von Strohmeyer waren damals noch nicht erschienen.

Seiner ganzen Art und Entstehungsgeschichte nach weist das Werk einen ausgesprochen katholischen Charakter auf; aber ich darf als Protestant mit freudiger Anerkennung feststellen, dass es darum für nichtkatholische Benutzer an Wert nichts verliert. Es ist zwar selbstverständlich, dass Protestanten sich in ihm nicht für sie massgebende Belehrung oder Auskunft über Luther, Melanchthon, Reformation, Schleiermacher oder ähnliche Punkte holen oder wenigstens nicht mit den Verfassern übereinstimmen werden. Es ist aber ausdrücklich zu bemerken, dass auch solche Artikel mit grosser Ruhe und Sachlichkeit geschrieben sind. Anderseits kann jedoch gerade der Protestant aus dem Werke vieles lernen, was er im allgemeinen nicht oder nicht genau zu wissen pflegt, dessen Kenntnis aber für den Lehrer mit Rücksicht auf das Verständnis für das andere Bekenntnis recht nützlich ist. So werden gerade evangelische Lehrer an konfessionell gemischten Schulen in dem Werke einen guten Führer finden, um sich über Dinge zu belehren,

deren Nichtwissen nur allzu leicht, wenn auch ungewollt, zu Reibereien oder Missverständnissen Anlass geben kann.

So ist denn der Gesamteindruck des neuen Lexikons sehr gut. Ich halte es für eine ausserordentlich nützliche, wertvolle und dankbar zu begrüssende Gabe, für einen zuverlässigen Freund und Berater aller derer, die in pädagogischen Dingen Auskunft und Belehrung brauchen, und das sind wir ja schliesslich alle; denn der Lehrer lernt ja bekanntlich nie aus, und alles wissen kann auch keiner. Ein besonders wichtiger Platz gebührt dem Werk natürlich in Schulbüchereien aller Art, und da ist es wiederum am notwendigsten in den Anstalten, die für die Ausbildung des jungen Nachwuchses zu sorgen haben. Gerade den werdenden jungen Fachgenossen ist seine fleissige Benutzung warm zu empfehlen Sie wird immer irgendwelche guten Früchte tragen.

Breslau. H. Jantzen.

Proben englischer Kriegsdichtung.

Vor dem Weltkriege besassen die Briten nicht einen so reichen Schatz an Soldatenliedern und Kriegsgedichten wie das deutsche Volk. Als vor vierzehn Jahren in der englischen Presse von den Manövern die Rede war, wurde lebhaft Klage darüber geführt, dass dem Tommy geeignete Marschgesänge gänzlich fehlten. Ob der Krieg eine so gute Lyrik ins Leben gerufen hat wie in Deutschland, wird erst die literarische Forschung der Friedenszeit an den Tag bringen. So viel literarisch Wertvolles wie die neue deutsche Kriegspoesie wird die englische kaum aufzuweisen haben. Die Zahl der Kriegsgedichte, für die sich Berufenen wie Unberufenen Stoffe in greifbarer Fülle bieten, ist zwar in den letzten Jahren auch in England geradezu ins Unendliche gewachsen. Aber der Quantität entspricht sicherlich nicht die Qualität. Der britische Volkscharakter ist immer noch zu unmusikalisch,[1]) und seine spröde Sprache ist oft wenig musikalisch gefärbt, mithin einer Vertonung nicht recht zugänglich. Rhythmisch wirksam mögen manche modernen Kriegsgesänge sein, wie unsere beiden Soldatenlieder, welche aus dem Munde von Gefangenen stammen und inhaltlich höher stehen als das berüchtigte: *It's a long way to Tipperary.*

[1]) Auf der Bühne Londons wie der Provinz herrscht neben gefühlvollen Komödien und albernen Possen, neben geistlosen Revuen und kindlichen Spionendramen im Kriege das Melodrama im Tingel-Tangelstil, und der Roman, dessen neueste Gattung der Spionageroman darstellt, nimmt an Umfang und Bedeutung immer noch die erste Stelle ein. Eine Studie des Verfassers über *Englische Kriegsdramen und -romane* wird noch erscheinen.

Zum Schönsten gehört sicherlich das Anfangsgedicht, die erschütternde Klage einer Mutter um ihren gefallenen Sohn, welches wie die folgenden drei den *Englischen Briefen* L. Leonhards im *Literarischen Echo* entnommen sind. Von kraftvollem Pathos ist die Ode Maurice Barings an den gefallenen Flieger Lord Lucas, originell das *Stelldichein mit dem Tod* aus der Feder des jungen gefallenen Amerikaners Alan Seager, ein charakteristisches Dokument der Kriegspsychose Sassoons Gedicht: *Der Kuss,* das uns Henleys (des Vorgängers Kiplings in der dichterischen Verfechtung des Imperialismus) *Lied vom Schwerte* („Hager und bleich, Kurzgriffig und langstielig, Fror ich zu Stahl . . .") ins Gedächtnis ruft. Kipling, der genialste imperialistische Dichter, steht in der modernen Hass- und Hetzpoesie an erster Stelle;[1]) er preist den Tommy, der sich aus dem verachteten Söldner und Kolonialsoldaten zum populären Khakiträger des britischen Volksheeres entwickelt hat, in den kräftigsten Tönen. An Kipling erinnert der robuste fruchtbare Kriegspoet Theodore Maynard, der gleich dem Meister seine stärksten Ausdrucksmittel dem alten Testament entnimmt. Die von ihm angeführten Gedichte sind wie diejenigen von Grogan, Cross, Bostock, Blair der *Sunday Times* entlehnt. Ihre Veröffentlichung in der Presse bedeutet für die Engländer ein wirksames Mittel zur Erhaltung und Hebung der Volksmoral. Eine religiöse Weihe, wie der puritanerhafte Maynard sie seiner Poesie verleiht, findet sich auch bei A. F. Cross. In seinem Gedichte: *Who are the Dead?* besticht Cross durch die Originalität seiner Gedanken, während Grogan durch seine zarte Empfindung, Bostock durch sein ergreifendes Pathos, Blair durch sein glitzerndes Sprachgewand wirkt. Uebrigens mögen die Dichter, deren Erzeugnisse auch in den beigegebenen Uebersetzungsversuchen hoffentlich nicht allzuviel von ihrer poetischen Kraft einbüssen, für sich selbst sprechen!

Klage einer Mutter um den gefallenen Sohn.

Von John Oxenham.

Mein Sohn! Mein Sohn!
Wollt' Gott, ich wär' statt deiner tot!
Denn ich steh' vor dem Ende schon.
Du fingst erst an die Lebensbahn
Im Jubelton.

My Son! My Son!
Would God that I had died for thee!
For my full course is well nigh run,
But thine, in its sweet ecstacy,
Was scarce begun.

---

[1]) Ich hoffe, später Uebersetzungsproben seiner neuen Kriegslyrik bieten zu können.

Nun ist's getan; — nun — ist's — getan!
O wollte Gott, ich wäre tot
Für dich, mein Sohn!

Stelldichein mit dem Tod.

Von Alan Seager.

Ein Stelldichein biet' ich dem Tod
Bei einer Schanze sturmbewegt,
Wenn raschelnd leis der Lenz sich regt
Und Apfelblütendüfte wehn —
Ein Stelldichein biet' ich dem Tod
An Frühlingstagen blau und schön.

Vielleicht fasst er mich bei der Hand
Und führt mich in sein dunkles Land,
Mich blendend in der Atemnot —
Vielleicht verfehl' ich ihn noch jetzt.
Ein Stelldichein biet' ich dem Tod
An einem Berghang kampfzerfetzt,
Erst wenn wir wieder auf den Aun
Des Lenzes Erstlingsblumen schaun.

Yet now is done; — yet — now — is done!
Would God that I had died for thee,
My Son! My Son!

Rendez-vous with Death.

I have a rendez-vous with Death
At some disputed barricade,
When spring comes back with rustling shade
And apple blossoms fill the air —
I have a rendez-vous with Death
When spring brings back blue days and fair.

It may be he shall take my hand
And lead me into his dark land
And close my eyes and quench my breath —
It may be I shall pass him still.
I have a rendez-vous with Death
On some scarred slope of battered hill,
When spring comes round again this year
And the first meadow-flowers appear.

Aus der Ode Maurice Barings an den gefallenen Flieger Lord Lucas.

Gott, der so kühn dich schuf und schnell und stark,
Hat einst mit einer Kugel dich gelähmt
Und drang zerspaltend dir bis in das Mark
Und hat den Rausch der Jugend jäh gehemmt.
Doch Gott hat dir gewährt
Die Jugend wieder und beschert
Manch' selten Heldenstück
Und unsagbares Glück,
Zum Todessprung hat er dich aufgerafft,
Als ging's zur Braut, in reifer Kraft,
Stolz mit der Jugend schnellbeschwingtem Fuss.

Der Kuss.

Von Siegfried Sassoon.

Nur ihnen glaub' ich, traue ich:
Schwester Stahl und Bruder Blei.
Ihr Antlitz halt' von Rost ich frei;
Auf seine Macht blind baue ich.

Die Luft durchsaust er liebentbrannt,
Spleisst Schädel nur zum Preise mir;
Sie strahlt in kalter Schönheit schier,
Wenn siegreich wir marschiern durchs Land.

God, who had made you valiant, strong, and swift,
And maimed you with a bullet long ago,
And cleft your riotous ardour with a rift,
And checked your youth's tumultuous overflow,
Gave back your youth to you,
And packed in moments rare and few
Achievements manifold
And happiness untold,
And bade you spring to Death as to a bride,
In manhood's ripeness, power, and pride,
And on your sandals the strong wings of youth.

The Kiss.

To these I turn, in these I trust:
Brother Lead and Sister Steel.
To his blind power I make appeal;
I guard her beauty clean from rust.

He spins and burns and loves the air,
And splits a skull to win my praise;
But up the nobly marching days
She glitters naked, cold and fair.

Hör', Schwester traut, des Kriegers Gruss:
Der Leib, den seine Ferse rührt,
Der fühlbar seine Wut verspürt,
Erbebe jäh vor ihrem Kuss.

Zwei beliebte Soldatenlieder.

Ist der Krieg, o Mutter, einst zu End',
Jubeln alle Leute, die Musik ertönt,
Ziehn die alten Strassen Burschen froh entlang,
Hallt im Abenddämmern Freudenglockenklang.
All dein Weinen, Mutter, tut nicht gut,
Denn dein Junge ist in guter Hut.
Bei der Wiederkehr keine Träne mehr,
Wenn der Krieg vorbei ist, Mutterherz!

Seid des Hauses Hüter,
Ist der Schmerz auch bitter
Um die Jugend fern, die träumt
Vom Heimatherd.
Silbern dringt Gefunkel
Durch der Wolken Dunkel,
Bis das Licht den Burschen scheint,
Wenn sie heimgekehrt.

Sweet sister, grant your soldier this;
That in good fury he may feel
The body where he sets his heel
Quail from your downward darting kiss.

When the war is over, mother dear,
And the bands are playing, and the people cheer,
When the boys are marching through the dear old town,
Joy-bells gaily ringing as the sun goes down.
Though your heart is aching, mother dear,
For your soldier boy, never fear,
Will come back some day and kiss your tears away,
When the war is over, mother dear!

Keep the home fires burning,
Though your hearts are yearning,
Though the lads are far away,
They dream of home.
There's a silver lining
Through the dark clouds shining
Turn the dark clouds inside out,
Till the boys come home!

Mai 1917—18.

Von Walter E. Grogan.

Mai! — laue Lüfte leben
Und Blatt und Blüte beben;
Doch ach, mein armes Herz wird schwach,
Wenn ich allein bin zitternd wach
Und bet' für ihn im Frankenland.

Mai! — und es fallen nieder
Im Sonnenglanz die Flieder.
Doch mir sind sie ein Leichenkleid,
Sie wecken Tag und Nacht mein Leid
Um ihn, der ruht im Frankenland.

Wer sind die Toten?

Von Albert Francis Cross.

Die Besten sind dahin, doch klar und ernst
Marschiert in Treue fest das Heer zum Streit
Im harten Schicksal, ohne Furcht und Hass.
Die Toten schreiten sicherlich zur Seit'!
Doch sind die tot, die noch nicht schweigen woll'n,
Die fest sich klammern an den heil'gen Eid,
Bis ihre Seel'n am Siegestor gelohnt,
Da ihre Leiber sie dem Tod geweiht?

May, 1917—18.

May; and the breezes make
The leaves and grasses dance;
But, Oh! my heart is near to break
When all alone I lie awake
And pray for him in France.

May; and the lilacs fall
In the summer sunlight's glance;
But, Oh! they lie like a funeral pall
While night and day dear memories call
From the grave that's mine in France.

Who are the Dead?

The best of us are dead: yet stern, clear-eyed
Faith's dauntless army marches on, as Fate
Relentless, knowing neither Fear nor Hate.
But sure of this — the Dead march by their side.
Stay! are they dead who will not be denied?
Who will not flinch from oath inviolate
Until their souls have passed the victor's gate,
And claimed the wage for which their bodies died?

Die sind die Toten, die hier winselnd stöhnen
Um feiste Knochen hungrig wie die Hunde,
Die ehrlos einem Drohnenleben frönen,
Die ohne Scham mit Memmen sind im Bunde,
Von Freiheit schwätzen, aber Steine heben,
Wo Brot sie, göttlich' Brot, sie sollen geben!

Hier ruht ein britischer Soldat.

Von J. Bostock.

Hier ruhn sie ungenannt und ungekannt,
Von Fraun geboren und von Fraun beweint,
Kein Grabstein zeichnet ihren Ruheplatz,
Der in zerschoss'ner Erde sie vereint.
Der Todesboten hässliches Geheul
Ihr einzig' Requiem. Ein Baumstumpf steht
Verdorrt als einsame Ruine da;
Er bleibt noch als das einz'ge Monument,
Das von der opfervollen Qual erzählt,
Die diese blut'ge Stätte einstmals sah.
O Sonne, Herrscherin am Firmament,
Die Leben spendet, Licht uns sendet,
Schau auf die Augen hin, die nicht mehr schauen,
Lass ew'ge Strahlen auf sie fallen,
Die auch der Tod der Unglückswelt nicht raubte.

These are the Dead who linger here and whine
As famished dogs for large and greasy bones;
Who pawn their honour in the hive of drones;
Nor blanch to give the coward's countersign;
Who prate of Liberty, yet offer stones
When asked to give the bread which is divine!

Here lies a British soldier.

There they sleep, un-named and some unknown;
All women's sons and mourned with women's tears:
No tomb or stone to mark their resting-place,
In awful medley on the pitted ground:
The vicious howl of Death's foul instruments
Their only Requiem. The blasted free,
And lonely shattered ruin stand
Their onely monument to tell all men
Of that great pain and human sacrifice
Was once enacted on this bloody place.
O Sun, great monarch of the firmament,
By whose pure light and grace this earth doth live,
Look down upon these sightless, upturn'd eyes,
And shed thine ever-radiant glory, there —
Upon the stricken world's Immortal Dead.

Nicodemus Redivivus.
Von Albert Francis Cross.

Bei Nacht gingst du zu Christus, denn nach Licht
Lechzst in der Welt du, wo nur Sünd' du siehst,
Dürr war die Zunge, doch die Stimme klar:
„Geh, such den Quell, wo Lebenswasser fliesst!“
Bang vor der Welt bist heimlich seufzend du
Zum eitlen Lärm des Markts zurückgeeilt,
Schwandst im gemeinen Haufen und gewannst
Nicht jenen Gottestrank, der Kranke heilt.

Die heut'ge Welt ist unsres Schicksals Herr,
Sie treibt die Völker mordend in die Schlacht,
Wie Schafe ziehn die Leidensstrassen wir,
Des Meisters, der am Tore pocht, nicht acht;
„Christus muss herrschen!“ dröhnt's, und harrend noch
Ertragen wir des Völkerhasses Joch.

An die Ostertoten.
Von Theodore Maynard.

Von Kummer redet nicht! Unsterblich bleib'
Des Ostermorgens heldenhafte Pracht.
Kein Weib gebar edlere Herzen je,
Die unser England ewig stolz gemacht,

Nicodemus Redivivus.

To Christ by night ye travelled, for thy soul
Craved light amidst a world fast bound in sin;
Parched was thy tongue, yet clear the voice within:
"Go, seek the Fount whence living waters roll!"
But thou didst fear the world; and, sighing stole
Back to the mart's unsatisfying din.
Lost in the carnal crowd, thou couldst not win
The draught divine which maketh sick men whole.

The world to-day keeps lordship of our fate,
And bids the nations slaughter, or be slain;
We pass like sheep down avenues of pain
Nor heed the Master knocking at the gate;
We wait a clarion cry: "The Christ must reign!"
And, waiting, wear the world's base crown of Hate.

To the Easter Dead.

Let no lip call on sorrow! There abide
Immortal this heroic Easter Morn
(O happiest, holiest hearts of women born!)
Who crowned our England with an ageless pride;

Als eine Stund' zehntausend hingerafft,
Die schlichten Sinns und Todesmutes voll,
Als ruhmreich von dem blut'gen Feld der Schlacht
Trotz den Geschützen laut der Ruf erscholl:

Tot sind nicht, die den Odem gaben hin
In schreck- und wonnevoller Kampfesnot.
Zum finstren Abgrund ruft der Schatten nicht
Die hellen Seelen. Nein, sie sind nicht tot:
Ein Tod, der selbst unsterblich ist,
Hat sie mit dem Vermählungskuss geküsst.

Die sieghaften Helden kommen.

Frei nach Wilfrid Blair.

In jene zauberhafte Pracht am Strand
An einem lauen Sommerabend spät,
Wenn über Nelsons Säule hoch im Blau
Ein Wolkenzug in gelbem Schimmer steht,
In jenen Dunstkreis von Benzin und Staub,
Der unser liebes London traut umschweift,
In all der Autodroschken wilden Lärm
Und in der Taxameter toll Gewühl,
Wo jeder gierig nach der Zeitung greift,
Da dringt ein lauter Ruf zu jedem schrill,
Beflügelt seinen Schritt mit Glücksgefühl
Und lässt ihn staunen ob dem jungen Wunder:
„Die Linien brachen! — Lens! Queant!

When in an hour ten thousand young men died
With simple valour and with simple scorn;
When from the fields of battle, red and torn,
Above the guns the voice of glory cried:

They are not dead, who rendered up their breath
In this tremendous agony of bliss!
They are not dead! No shadow summoneth
Their shining souls to its obscure abyss!
They are not dead whom an undying death
Hath married to herself with such a kiss!

The conquering heroes come.

Into the glamour of the Strand on a late summer evening,
When waxen clouds lie on the blue above Nelson's column —
Into the loved London smell of petrol and dust
And the churr of the 'buses and taxis,
As the papers are eagerly bought and we tread more happily — thrilled —
Warm with the secret wonder:
„Lens! — Queant! — the switch-line broken!

Der Durchbruch ist's, der Sieg begann!
Und Douai?" tönt's, „Auch Cambrai?" dröhnt's,
Und ein Entzücken ist erwacht
In linder, lauer Sommernacht!
Doch horch! Ist alles stumm und starr?
Es regt und rührt sich nichts fürwahr!
Kein Auto zum Theater drängt!
Nicht eine Droschke heimwärts lenkt!
Und aus dem Bahnhof kommen angerückt,
Das Zeltdach mit dem roten Kreuz geschmückt,
Die Rolls-Royces in langen, langen Scharen,
Sie dringen durch der Menschen Reihen,
Die winkend stehen, Blumen streun.
Sie kommen langsam, langsam angefahren.
Ein Vers dringt an mein Ohr, ein Vers aus Friedensjahren:
„Bedächtig langsam sind Bidefords und Devons Männer."
Die Männer halfen gestern Lens erstreiten,
Die jetzo durch des Strand Gewimmel gleiten,
Wo wieder Autos zu Theatern rasen.
Doch eine Frau seh' ich, die schreitet aus,
Die bückt sich, um die Blumen noch zu fassen,
Die Blumen, die die Menge streute hin,
Und ihre Hände winden einen Strauss,
Und mir, mir kommt ein Verschen in den Sinn
Von einem Sang, der längst verklang:
„Gib ihnen meine Lieb' am Strand!"

Is the real break-through — at last the beginning of victory?
Douai? . . . Cambrai? . . .
(Ecstatic wonder in the warmth of the luminous evening!)
Lo! — the traffic is stemmed and stilled:
Home-bound 'buses and taxis a-thrust for the theatres —
Out from the station the long Rolls-Royces come,
The cross broad-red on their tilts,
Through a lane of people who wave and throw flowers but are quiet —
Come very slowly,
Comes into my head that line in the poem:
"*Very carefully and slow, men of Bideford in Devon,*"
These are the heroes who won for us — yesterday — Lens!
These — slipping smoothly ahead through the Strand
As the taxis re-start for the theatres.
I see . . . just upturned feet — bedding — a woman bending —
And two hands twining a flower just thrown in,
Comes into my head that line in the long-stale song:
"*Give them my love in the Strand.*"

Ein Friedenslied.

Von Theodore Maynard.

Wir zagten nicht, als eure Uebermacht
In Waffen starrend uns umdrohte,
Wir zuckten nicht, als eure Teufelsbrut
Uns mit Vernichtungsglut umlohte.
O denkt daran! Der Krieg ist euer Werk,
Mit all den Schrecken, all dem Jammer —
Doch jetzo sinket kraftlos in den Staub
Aus euren Händen Donars Hammer.

Wir denken daran, wie ihr mitleidlos
Und kalten Bluts das Volk verraten. —
Gebt Antwort! Ist es nunmehr an der Zeit,
Zu schweigen von den Missetaten?
Ein heil'ger Zorn hat uns aufs neu entfacht,
Der nichts an Leidenschaft verloren.
O Hunnen, nimmermehr in eurer Art
Wird einst der Frieden uns geboren.

Wenn Euer Lügnermund von Frieden spricht,
Soll dann der Rächer stille stehen?
Wir geben euch den Frieden, den ihr sucht,
Wenn wir euch auf den Knieen sehen.

A Song of Peace.

Did we wince in beholding before us
Your armies in terrible odds,
Or shudder when, thundering o'er us,
Raged the wrath of your devilish gods?
Remember, they were of your making
These ruinous shambles of war —
Though now in your hands there is breaking
The hammer of Thor.

We think of your pitiless treason,
Of the people you coldly betrayed —
Give answer! Is this, then, the season
To silence the tumult you made?
Our hearts are renewed in a passion
Of pure and implacable scorn —
O Huns, it is not in this fashion
That peace can be born!

Is it peace — when jour lying lips speak it?
Shall punishment stay at your call?
We will give you your peace if you seek it
When the firing squad stands at the wall.

Dann soll die Erde schaun, wie Gott der Herr
Befreiung und Erlösung sendet,
Wenn mit dem Schwerte die Gerechtigkeit
Den ehrenvollen Frieden spendet.

Then the earth shall see coming upon her
Deliverance sent of the Lord,
When Justice defended by Honour
Makes peace with the sword!

Bochum. Karl Arns.

Victor Hugo, Wahl zwischen den beiden Nationen.[1])

Kein Volk auf Erden kommt an Herrlichkeit dir gleich.
Als einst die Welt durchbebt Entsetzen blutig bleich,
Warst du's gerechteste von starken Völkern allen.
Um deine hehre Stirn der Krone Schatten wallen.
Doch glänzet hell dein Glast — wie Indien sagengrau.
O Land! O Menschen, ihr mit Augen freundlich blau!
Europa nebelschwarz sieht deine Klarheit glänzen.
Ein Ruhm so rauh und gross kann dir die Stirn umkränzen.
Hoch auf der Riesen Berg dein Feuer lodernd brennt.
Dem stolzen Adler gleich, der alle Meere kennt,
Von einer Grösse du konntst zu der andern schreiten.
Creszentius mocht den Weg dem weisen Huss bereiten.
Und Barbarossa lässt wohl Schiller freie Wahl.
Er bebt, erhabner Berg — vor Geistes Blitzesstrahl.
O Deutschland! Nie ein Glanz wird hier dein Licht erreichen!
Dein Wittekind an Ruhm wird unserm Karl wohl gleichen.
Und Karl, der Held, gehört dir auch ein wenig an.
Oft schien's, als wenn ein Stern gewiesen dir die Bahn.
Aus deinem blutgen Schwert den Völkern Früchte quellen.
Ein lastend schweres Joch konnt deine Hand zerspellen:
Die Morgenröte strahlt aus deiner Eisenhand:
Dem Cäsar — Hermann, Peter — Luther widerstand.
Und wie dem Efeu beut den Arm die starke Eiche,
So ward Bedrängten Schutz und Recht von deinem Reiche.
Wie man zu Erze mischt das Silber und das Blei,
So war es deine Kunst, zu einem Volke frei
Den Hunnen, Dacier, den Sicamber zu verweben.
Der Rheinstrom kann dir Gold, die Ostsee Bernstein geben.

---

[1]) *Choix entre les deux nations* aus *L'Année Terrible.*

Musik dein Odem ist. Durch deine Melodie'n
Des Geistes Wunderkraft und Weihrauchduft wird ziehn,
Des Adlers Schrei und auch der Nachtigallen Weinen.
In morscher Burg Gebäu wird oft zur Nacht erscheinen
Wohl im Gebirg der Held, des Lindwurms Schattenbild;
Hoch über diesem Fels des Donners Stimme brüllt.
Und deine Fluren grün, sie können mich entzücken.
Durch Wolken Nebelriss des Mondes Strahlen blicken —
Das Dörflein schläft so wohl, vom Herrenhaus beschützt.
Die blonde Jungfrau, die sich an den Brunnen stützt,
Sie hat des Himmels Glanz vermählt in ihren Zügen.
Wie wir auf Säulen fremd des Tempels Steine fügen:
Auf zwanzig Hundertjahr'n Deutschland so kräftig steht.
Der Glanz, der es umgibt, aus ihren Schatten geht.
Ihm sind der Helden mehr als Berg' an Athos Strande,
Und Deutschland sich erstreckt an hehrer Wolken Rande.
Da glänzt der Sterne Strahl, des Donners Krachen hallt.
Die Speere in der Nacht sind wie ein Fichtenwald.
Des Hornes Siegesklang in Lüften kommt zutage.
Wie die Geschichte gross ist seine Märchensage.
In Thüringen, wo Tor versandte nicht Gefahr,
Druidin Ganna eilt' mit aufgelöstem Haar.
In Flüssen, deren Flut von feur'ger Loh umfangen,
Aus Frauenschössen da Sirenenlieder klangen.
Den Harz, dem einst entbot Velleda öftern Gruss,
Den Taunus, den betrat Spillyriens nackter Fuss,
Sie wird noch herb und schön die Traurigkeit durchziehen,
Die die Prophetin einst den Wäldern hat verliehen.
Unheimlich Paradies der Schwarzwald ist zur Nacht.
An Neckars Ufern klingt bei Mondenscheines Pracht
Aus allen Bäumen her das süsse Lied der Feen.
Und eure Gräber mir erscheinen wie Trophäen.
Gesät von Vorfahr'n ist nur stolzes Todgebein.
Und Lorbeer'n überall! Drob könnt ihr stolz wohl sein!
Nur im Titanenschuh könnt ihr die Welt durchschreiten.
O glänzendes Gepräng! Der Ruhm aus alten Zeiten
Umleuchtet euern Schild und euer Wehrgehenk:
Wie Kokles Rom ward euch Galcagus zum Geschenk.
Wie Griechenland Homer so ist Beethoven euer!
Wohl mächtig bist du, Deutschland! — —
Und Frankreich? — O meine Mutter teuer!

Osterode Ostpr.

Aus dem Französischen von Reinhold Kledtke.

Literaturberichte und Anzeigen.

Kriegsliteratur über England und Amerika. IX.[1])

88. **Hans Siegfried Weber,** Angelsächsischer Schein und deutsches Sein. (Englischer Ideenexport nach Deutschland). Essen, G. D Baedeker, 1918. 113 S. 3,00 Mk.

Das Büchlein ist eine treffliche Aufklärungsschrift von der Art, die wir leider noch immer dringend nötig haben; denn noch ist ja unserem Volke längst nicht die volle Erkenntnis von dem wahren Wesen Englands aufgegangen. In was für einem Geiste sie geschrieben ist, verrät schon die Widmung an den Grossadmiral von Tirpitz. Im ersten Abschnitt rechnet der Verfasser mit den *Predigern der englischen Ideen in Deutschland* ab, jenen Männern, die in gutem Glauben teils in idealistisch-unklarer Schwärmerei, teils in unglückseliger deutscher „Objektivität" von den englischen Schlagwörtern und Redensarten über Freiheit, Menschlichkeit Zivilisation, Gerechtigkeit usw. betört, oder gar von mass- und kritikloser Bewunderung für englische Macht und Weltherrschaft hingerissen, alles Englische blind und grundsätzlich als Muster und Vorbild preisen. Im Anschluss daran beleuchtet er dann in scharfer, klarer Gegenüberstellung die *englische Freiheitsidee und den preussisch-deutschen Militarismus, die englische Freihandelsidee und den deutschen Schutz der nationalen Arbeit.* Er führt die englischen Schlagwörter auf ihren wahren Gehalt zurück und zeigt, wie wenig England in Wirklichkeit freiheitlich oder demokratisch regiert wird und wie die deutsche Organisationskraft und namentlich die deutsche Gesetzgebung weit Gediegeneres geleistet hat und noch leistet, als es jenseits des Kanals der Fall ist. Auch das letzte Kapitel *Englische Zivilisation und deutsche Kultur* gewährt gute, geschichtlich begründete Einblicke in die Verschiedenheit der beiden Völker, wobei auch die Ereignisse während des Krieges, u. a. die berühmte Neutralität Amerikas mit ihren Munitions- und Waffenlieferungen, hinlänglich beleuchtet werden. Verfasser schliesst mit den Worten des Grossadmirals von Tirpitz: „Wir stehen in unerbittlichem Entscheidungskampfe um die Selbstbehauptung und um das Durchsetzen der deutschen Arbeit und Kultur gegenüber dem angelsächsisch geleiteten Kapitalismus der Welt" (S. 115).

89. **Paul Herre,** Unsere Feinde im unbefangenen Urteil ihrer selbst und des neutralen Auslandes während der Kriegszeit. Leipzig. Otto Spamer, 1918. 64 S., 1,20 Mk. + 20 % Zuschlag.

Diese Sammlung ist das Gegenstück zu einer früher erschienenen, *Deutschland im unbefangenen Urteil des feindlichen und neutralen Auslands während der Kriegszeit.* Sie hat die Absicht, aus der Masse der

[1]) S. *Zeitschrift.* 17, 226 ff.

Hetz- und Lügenpressenerzeugnisse „eine Auswahl einiger weniger ruhiger und besonnener Stimmen zu geben“, die dort laut geworden sind. Es ist zwar ganz erfreulich, hier und da eine gewisse Selbsterkenntnis, ja Selbstkritik bei unsern Feinden, hier und da eine Stimme der Gerechtigkeit bei den Neutralen zu hören — manche dieser Stimmen sind sogar recht deutlich und kräftig — aber im ganzen gewönne man doch einen falschen Eindruck, wenn man etwa annehmen wollte, auf Grund dieser Auslese an eine auch nur einigermassen vorurteilslose Beurteilung unseres Volkes, Staates und Schicksals glauben zu dürfen. Solche Stimmen sind die einiger seltener weisser Raben; dass sie gehört und beachtet werden, ist so gut wie ausgeschlossen, und der Nachteil ist schliesslich der, dass der brave Deutsche, der sie so schön gesammelt liest, doch glaubt, daraus Hoffnungen schöpfen zu dürfen. Die Zeit hat uns ja leider schon über das Gegenteil belehrt.

90. **A. von Ruville,** Englische Friedensschlüsse (= Auslandsstudien an der Universität Halle - Wittenberg, Heft 2). Halle a. S., Max Niemeyer, 1918. 28 S. 1,00 Mk.

Um Englands Politik beim Abschluss seiner Kriege zu beleuchten und womöglich einige Lehren für unsere Gegenwart daraus zu gewinnen unterzieht der Verfasser in seinem Vortrage die wichtigsten englischen Friedensschlüsse der letzten Jahrhunderte einer kurzen Betrachtung. Es handelt sich dabei um folgende: Rijswijk 1697, Utrecht 1713, Aachen 1748, Versailles 1763 und 1783, Paris 1814, 1815 und 1856. — Die Darstellung ist sehr ruhig und kühl; es werden einfach die geschichtlichen und politischen Tatsachen wiedererzählt. Nur beim Utrechter Frieden wird ausdrücklich stark betont, dass da Englands Lüge und Heuchelei, selbst seinen Bundesgenossen gegenüber, einen Höhepunkt erreichte. Auffallend ist, dass der Verfasser im Gegensatz zu den meisten andern Forschern das Verhalten Englands zu Preussen während des Siebenjährigen Krieges in ein günstiges Licht stellt. Auf die Rolle, die England bei den grossen Kriegen am Ende des 19. und am Beginn des 20. Jahrhunderts — namentlich auch auf dem Balkan — spielt, ist nicht eingegangen. Das einzige Ergebnis, das aus den Tatsachen gezogen wird, ist die Beobachtung, dass „sich England immer zum Einlenken verstand, wenn von der Fortsetzung des Krieges kein wesentlicher Gewinn mehr oder Gefahren zu erwarten waren. Von einer besonderen Zähigkeit kann man nirgends reden“ (S. 27). Das ganz besondere Geschick Englands, immer andere die Kastanien für sich aus dem Feuer holen zu lassen und mit den denkbar kleinsten Aufwendungen die denkbar grössten Erfolge zu erzielen, sowie seine unentwegt rücksichtslose, rohe Vergewaltigung der kleinen und schwachen Nationen ist leider nicht deutlich genug herausgearbeitet.

91. **Jakob Schaffner,** Der grosse Austrag. Kontinentale oder atlantische Zukunft? (Schriften zur Zeit und Geschichte, 6. Bändchen.) 80 S. Kart. 75 Pf. Verlag von G. Grote, Berlin, 1917.

Es ist ja nicht gerade häufig, dass einmal ein „Neutraler“ den Mut findet, sich in diesem Kriege frei und offen zur deutschen Sache zu bekennen. Jakob Schaffner, ein geborener Baseler, hat das in einem Vortrage in erfreulicher Weise getan und bietet nun seine Ausführungen in dem oben genannten Büchlein der grossen Öffentlichkeit dar. Etwas Neues weiss er uns freilich nicht zu sagen, aber es ist schon eine bedeutende Leistung, dass überhaupt ein Nichtdeutscher die Behauptung auszusprechen

und auch zu beweisen wagt, dass wir nicht die Schuld am Weltkriege tragen, und dass er die inneren Ursachen und Zusammenhänge des grossen Ringens von unserm Standpunkte aus darlegt. Darum ist gern und dankbar anzuerkennen, was er von den Gründen des Welthasses gegen uns, von der deutschen Wesenheit, von unserer Organisationskraft, unsern politischen, sittlichen, geistigen, sozialen, militärischen Anschauungen und Auffassungen im Vergleich zu denen anderer Völker und Länder auszuführen weiss. Wir danken es ihm gern und sind auch nicht empfindlich, wenn er uns hier und da auch einmal kräftig die Wahrheit — oder was er für solche hält — sagt. Aber ob uns sein mutiges Eintreten etwas hilft? — Noch grösseren Dank würde er sich bei uns verdienen, wenn er es wagen wollte, sein Buch etwa in französischer Ausgabe für seine westschweizerischen Landsleute oder auch in einer andern „kultursprachlichen“ Übersetzung erscheinen zu lassen.

92. **Rudolf Kjellén,** Warum ich es mit Deutschland in diesem Weltkriege halte (= Stimmen zum Weltkrieg) Berlin, Karl Curtius, o. J. [1916], 43 S.

Der ausgezeichnete schwedische Gelehrte, der durch mehrere höchst beachtenswerte Bücher in den Streit der Meinungen eingegriffen hat (vgl. unsere Anzeigen der *Grossmächte der Gegenwart Zeitschrift*, 14,72 und der *Politischen Probleme des Weltkrieges* 15,364) legt in diesem kleinen Heft Rechenschaft darüber ab, wie er zu seiner offen ausgesprochenen Deutschfreundlichkeit kommt. Er begründet sie als Mensch, Schwede und fortschrittlicher Politiker knapp, aber so glänzend, wie das vielleicht noch nie von einem Neutralen geschehen ist. Dass bei uns die Schrift verbreitet wird, ist erfreulich, aber viel erfreulicher und vor allem notwendiger wäre es, wenn das auch im neutralen Auslande geschähe. Der Wunsch, es möchte dies auch in den uns feindlichen Ländern der Fall sein, ist müssig, denn bei der dort allgemein herrschenden „Freiheit und Gerechtigkeit“ ist es ausgeschlossen, dass etwas Derartiges gedruckt und veröffentlicht wird.

93. **Justus Hashagen,** Kriegerische Demokratien in Vergangenheit und Gegenwart. 97. Heft der von Ernst Jäckh herausgegebenen Flugschriftensammlung „Der Deutsche Krieg“. Preis 50 Pf. Deutsche Verlags-Anstalt in Stuttgart. 1917. 29 S.

Diese kleine Schrift ist trefflich für solche Leute geeignet, welche für die von allen unsern Feinden so hoch gepriesene Demokratie schwärmen, weil diese Staatsform angeblich ihrem innersten Wesen nach kriegsfeindlich sei und gewissermassen schon in dieser Zeitlichkeit den ewigen Frieden durchführen wolle. Liest und hört man doch jetzt alle Tage davon, selbst bei unseren Reichsboten, dass Deutschland, wenn es demokratisch regiert wäre, den Krieg wohl hätte vermeiden können. Hashagen liefert nun für alle, die es noch nicht wussten, an klaren und einwandfreien Beispielen der Geschichte den bündigen Nachweis, dass derartige Behauptungen nichts als graue Theorie sind, und dass demokratische Staaten mindestens ebenso häufig Kriege herbeigeführt haben, wie monarchisch regierte. Das zeigt sich in der athenischen wie in der römischen Republik, in den mittelalterlichen Stadtstaaten, in dem demokratischen Freistaat unter Cromwell, noch viel überzeugender aber in der neuesten Geschichte des imperialistischen England und in dem Verhalten der Vereinigten Staaten und Frankreichs, deren kriegslüsterne Politik bis in die unmittel-

bare Gegenwart verfolgt wird. Auch Italien, Belgien und sogar das neue Russland werden noch gestreift. — Ist die Darstellung auch nur knapp und andeutend, so ist sie doch wirksam und lehrreich, und es wäre nur zu wünschen, dass unser in der Hauptsache noch immer politisch und geschichtlich vollkommen ungeschultes Volk aus dieser Schrift einige Kenntnisse und die Anregung zu weiterer Vertiefung in derartige Fragen empfangen möchte.

94. **Haselberger,** Vier Jahre Weltkrieg. 4 farbige Kartenblätter mit kalendarischen Darstellungen aller wichtigen Kriegsereignisse. Berlin, Dietrich Reimer (Ernst Vohsen) 1918. 2 Mk.

Diese vier Kartenblätter geben eine ausgezeichnete Vorstellung von den gewaltigen Leistungen unserer Heere während des ungeheuren Ringens. Sie zeigen nach einem leicht verständlichen Kalenderschema die Ereignisse in jedem der vier Kriegsjahre. Blatt 1 behandelt den Westen, 2 den Osten, 3 Italien, den Balkan und Vorderasien, 4 den Seekrieg und die Kolonien. — Freilich kann man sie jetzt nur mit dem Gefühle äusserster Wehmut betrachten, da ja doch alle diese glänzenden Taten uns nicht den Sieg haben bringen können.

95. **Unter englischem Feuer.** Die Zerstörungen in Flandern und Nordfrankreich. Berlin, Karl Curtius, o. J. [1918]. 33 S. Quer 4⁰. 1,50 Mk.

Das Heft ist ein Album, das in 29 meist recht gut gelungenen Abbildungen eine klare und eindrucksvolle Vorstellung von den entsetzlichen Verheerungen gibt, die das englische Trommelfeuer in Flandern und Nordfrankreich angerichtet hat. Die Rücksicht, die wir stets auf die Bevölkerung und ehrwürdige Denkmäler, wie die Kirche von St. Quentin u. a. genommen haben, kannten jene „Befreier" ja nicht. Sie wurden, wie das Begleitwort sagt, „zum Opfer englischer Interessenpolitik".

96. **M. J. Bonn,** Irland und die irische Frage. München und Leipzig. Duncker und Humblot, 1918. VII + 268 S. 6,00 Mk.

Der Verfasser dieses Buches ist ein ausgezeichneter Kenner Irlands, er hat sich oft und lange dort aufgehalten und hat ihm schon mehrere Arbeiten gewidmet. Hier bietet er uns eine treffliche, tief schürfende Darstellung der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Verhältnisse des Landes in streng wissenschaftlicher Form, ohne Leidenschaftlichkeit, kühl und klar, aber eben darum um so wertvoller und sachlicher. Den Kernpunkt des ganzen bildet die Behandlung des Wirtschaftslebens, insbesondere der hochbedeutsamen Agrarrevolution, die später zu einer Agrarreform wurde und Irland tatsächlich aus dem Zustande der Verarmung und Verkommenheit rettete. Sehr eingehend ist auch die Home-Rule-Frage und die aufs engste damit zusammenhängende Ulster-Frage behandelt, auch die jüngsten Vorgänge, die Wiedergeburt Irlands durch die keltische Renaissance, bei der freilich ein etwas näheres Verweilen bei einzelnen Persönlichkeiten und Werken erwünscht gewesen wäre, und in politischer Beziehung die letzte, in ihrem unmittelbaren Erfolge zwar verunglückte, aber doch von weitgehenden Wirkungen begleitete Revolution von 1916 erfahren eine ausführliche Darstellung.

Jeder, der sich gründlich mit diesen schwierigen und trotz ihrer Wichtigkeit verhältnismässig wenig bekannten Fragen vertraut machen und zu ihrem tieferen Verständnis gelangen will, findet in diesem Werke einen zuverlässigen, guten Führer.

97. **Irland unter England.** Tatsachen und Ziffern. Berlin, K. Curtius, o. J. [1918]. 16 S. 0,80 Mk.

Dieses kleine Heft ist ganz anderer Art, rein politisch. Es bietet einen ganz knappen Text und gute, höchst anschauliche Übersichten und graphische Darstellungen. Sein Zweck ist es, Englands jahrhundertelange Schuld an der Verarmung und Knechtung des unglücklichen Landes klar zu machen. Dieser Zweck wird auch sehr gut erreicht.

98. **Patrick Steel Hardy,** Thirty-Five Years of British Rule in Egypt. Lausanne, Librairie Nouvelle, 1918. 133. S.

Diese ganze Schrift ist nichts als eine flammende Anklage gegen Englands Herrschsucht und Heuchelei, mit der es, wie so manche andere kleine Nation, die es zu beschützen oder zu befreien vorgibt, auch Ägypten ausgesaugt, unterdrückt und seinen Zwecken dienstbar gemacht hat. Verfasser nimmt zwei kürzlich von Engländern herausgegebene Bücher zum Ausgangspunkte seiner Darlegungen: G. Maspero, *New Light on Ancient Egypt* und J. S. Willmore, *Das moderne Pharaonenland*, oder, wie die französische Ausgabe heisst, *La Situation de L'Egypte*. Er beschuldigt diese Bücher der Unzuverlässigkeit und einseitigen Parteinahme für England und weist nach, wie sich bei scharfem und ungeblendetem Zusehen die sogenannte Fürsorge für das unglückliche Land ausnimmt.

Er beginnt mit einer Schilderung und heftigen, aber sehr richtigen Kritik der Tragödie von Denshwai. Bei diesem Orte hatten im Jahre 1906 englische Offiziere beim Taubenschiessen Unruhen unter den Eingeborenen hervorgerufen, deren „Sühnung“ nach etwa 14 Tagen zu einem grauenhaften Justizmorde führte. Das nächste Kapitel gibt eine eingehende Geschichte der Besetzung Ägyptens durch England (1882), ihrer angeblichen Ursachen und ihrer Wirkungen. Dann wird eingehend und unter Heranziehung genauer Zahlen gezeigt, wie wenig im Gegensatz zu den Angaben amtlicher und halbamtlicher Berichte die englische Verwaltung auf dem Gebiete der Erziehung und des Schulwesens, der Religion, Sittlichkeit und Volksgesundheit, der Finanzen und öffentlichen Arbeiten geleistet hat. Die Verhältnisse haben sich seit der Besitzergreifung nicht nur nicht gebessert, sondern vielfach verschlechtert, da das Land durchgehend vergewaltigt und restlos ausgenutzt worden sei. Hardy hält seinen Landsleuten gründlich den Spiegel vor. Gleich am Anfange seiner Schrift stehen die Worte (S. 4): „When we refer to the British Occupation of, or Protectorate over, or Annexation of Egypt, we do not think of the British soldiers in Egypt. who are merely obeying their orders, nor of the English people who are at heart too loyal and chivalrous to be guilty of this blot on British honour, but we think with sadness of the British Crown, and of its broken faith; with shame of successive British Ministers, and of their broken pledges, and with anger of those who have soiled the fair fame of England by juggling with Truth in their dealings before the world with Egypt and the Egyptians“. Das ganze Buch erbringt den Beweis für die Berechtigung dieser Anklagen, und der Schluss klingt aus in die Sätze (S. 132/133): „We cannot allow the infamous reproaches we have quoted in these passages to stand to our debit; we must face them, and if we are unable to justify ourselves before the tribunal of the world's sense of honour, which we seem so ruthlessly to have offended, then it is only just that we should bow to the verdict and hand over the regulation of Egypt's affairs to an international management that will undertake the task of reform and tutelage in a spirit of commercial and economical disinterested-

ness, and of that sympathy and understanding that will lead to the final realisation of the plaintive cry: Egypt for the Egyptians!“

Freilich ist nun durch den Ausgang des Weltkrieges nicht nur der deutsche Einfluss in Ägypten vernichtet, der schon recht erfreuliche Erfolge gezeitigt hatte, — sondern das unglückliche Nilland wird jetzt noch sehr lange auf seine Freiheit warten müssen. Denn nach alter Erfahrung hat ja England nie wieder etwas Wertvolles herausgegeben, was es einmal in seinen Fängen hatte.

99. **Indien unter England.** Berlin, K. Curtius, o. J. [1918], 23 S. 0,80 **Mk.**

Neben die Bücher von Konow und Reventlow über Indien, die ich Band 16, S. 380 der *Zeitschrift* angezeigt habe, tritt dieses kleine Heft mit ganz anderen Absichten und Ansprüchen. Es hat wie das entsprechende Irlandheft (s. o.) nur den Zweck, die entsetzliche, grausame und gewissenlose Willkürherrschaft Englands über Indien den Lesern zum Bewusstsein zu bringen und tut das in sehr geschickter Weise dadurch, dass es fast ausschliesslich vernichtende Urteile einsichtiger Engländer über diese Kulturtaten ihres Vaterlandes mitteilt. Ausserdem wirken auch hier zahlreiche Abbildungen lehrreich und überzeugend, am erschütterndsten die beiden letzten von der jüngsten indischen Hungersnot, die „hungerleidende Subjekte“, buchstäblich nur noch aus Haut und Knochen bestehend, aus Bangalore in Ostindien vorführen.

100. **Wilhelm Vershofen,** Amerika. Drei Kapitel der Rechtfertigung. Jena, Eugen Diederichs, 1917. 44 S. 1,30 Mk.

Das ist eine merkwürdige Schrift. Unter dem Schein äusserster Sachlichkeit erzählt der Verfasser — in fesselnder Darstellung, — wie das Freiheitsstandbild im Newyorker Hafen gestohlen wird, wie man mit Erfolg einen Eisenbahnring bildet und wie man unter dem Aushängeschild von Menschenfreundlichkeit nnd Geschäftstüchtigkeit die schamloseste Lohndrückerei verüben kann. Aber hinter der kühlen Ruhe verbirgt sich ein bitterer Humor und eine scharfe Satire auf die Zustände in den Vereinigten Staaten, wo unter dem Deckmantel der sogenannten Freiheit die schlimmsten Auswüchse der Willkür und Verrottung ungehindert ihr Wesen treiben. Das Bändchen ist recht lehrreich zu lesen und unterrichtet trefflich über die besondere Eigenart des amerikanischen *cant.*

101. **Harry Kahn,** Amerika. Mit Vollbildern von Willy Orth München, Roland-Verlag, 1917. 66 S. Gebd. 1,80 Mk.

Nach dem Titel müsste man glauben, das Buch beschäftige sich in irgend einer Weise mit Amerika. Das ist aber nicht der Fall, denn es ist nur eine sogenannte psychologische Novelle. Die Erzählung schildert die anfangs komische Geschichte eines deutschen bäuerlichen Auswanderers, der gern nach Amerika möchte, aber unterwegs in Le Havre stecken bleibt und von einer Dirne übertölpelt wird. Der Ausgang ist tragisch. Er rennt in blinder Sehnsucht ins Meer hinein, das er nicht kennt, und ertrinkt. — Die Bilder sind grob realistisch und hässlich.

Breslau. H. Jantzen.

Paul Rühlmann, Die französische Schule und der Weltkrieg. Leipzig, Quelle u. Meyer 1918.

Jetzt, wo nach dem Zusammenbruch Deutschlands die Schuld am Kriege ihm ungerechterweise allein von seinen Gegnern aufgebürdet wird, um seine möglichst strenge Bestrafung zu rechtfertigen, ist es mehr denn

je Pflicht, auf solche Quellen hinzuweisen, die auch das Schuldkonto der Gegenpartei belasten. Dies tut die oben angeführte Broschüre, in der der Nachweis erbracht wird, wie durch die Schulpolitik eines Poincaré schon Jahre vor Ausbruch des Weltkrieges das Gift des Hasses und der Rache *gegen* uns systematisch der französischen Schuljugend eingeimpft wurde.

In einigen einleitenden Kapiteln behandelt Rühlmann zunächst den Revanchegedanken als Hintergrund der äusseren und inneren Politik Frankreichs seit 1871 und sieht darin nicht nur das Verlangen, die verlorenen Provinzen zurückzuerobern, sondern vor allem die eingebüsste alte Führerstellung in Europa wiederzugewinnen. Diese Machtansprüche werden mit Rechtsgründen maskiert. Er führt französische Historiker an, die den Rhein als historische Grenze Frankreichs bezeichnen (Camille Sullian, Ernest Lavisse) oder aber zur Wiederherstellung des europäischen Gleichgewichtes die Rheingrenze verlangen (Gabriel Hanotaux, Charles Dupuis).

In Widerspruch zu sich selbst setzen sich dabei die Franzosen, indem sie 1871 in der Nichtbefragung der Selbstbestimmung der Elsass-Lothringer seitens Deutschlands einen Akt brutaler Gewalt, eine Verletzung heiliger Menschenrechte sehen, dagegen jetzt von einem Plebiszit als Ausdruck des Volkswillens nichts wissen wollen.

Der Revanchegedanke, der, wie Rühlmann ausführt, vorübergehend einzuschlummern schien, erwachte zu neuem Leben durch den Begründer der Patriotenliga Paul Deroulède, dann durch Clemenceau, Delcassé und vor allem durch den jetzigen Präsidenten, der unterstützt durch die Pariser Hochfinanz und die literarische Bewegung „*La Jeune France*“ für eine starke Angriffspolitik sich einsetzte. Von ihm wurde alles planmässig in den Dienst dieses Zieles eingestellt: Theater, öffentliche Bibliotheken, Kabarett, Kino, Paraden, Nationalfeiern, Presse und auch die Schule. Die Lehrerschaft wurde mit Erfolg bearbeitet, die französische Kulturmission und das lateinische Rasseideal wurden bei den Preisverteilungsreden durch das angriffslüsterne, militaristische Deutschland als gefährdet hingestellt, und neueingeführte Lehrbücher für Bürgerkunde und Moralunterricht wiesen bei jeder Gelegenheit auf das unglückliche, nach Frankreich sich zurücksehnende Elsass-Lothringen hin. Auch der Sprach-, Geschichts- und Geographieunterricht hatten gleichen Zwecken zu dienen, wie durch zahlreiche Beispiele nachgewiesen wird. Es gibt kein Verbrechen, das den Deutschen in Schulerzählungen nicht zugeschrieben wurde, selbst der Uebungsstoff in der Rechtschreibung und Schönschrift wurde dazu benutzt, Hass gegen das grausame Volk an der Ostgrenze zu predigen. Schulbuchillustrationen zeigen, wie deutsche Soldaten kleine Kinder ertränken, Einwohner erschiessen oder von Haus und Hof jagen. Die militärische Vorbereitnng zum Angriffswillen erstrebten und förderten Sport- und Schulschiessvereine. Diese wilde Saat des Hasses ging dann im Kriege auf und artete zum Delirium aus, das selbst solche Grössen wie Richepin, Boutroux und Bergson ergriff.

Ernest Lavisse, Pierre Foncin und Jules Payot werden von Rühlmann besonders verantwortlich gemacht für das Hineintragen des Rachegedankens in die Schulbücher. Zielbewusster, so schliesst der Verfasser, hat kein Staat den Krieg gewollt als Frankreich.

Wir haben keine der französischen ebenbürtige Racheliteratur aufzuweisen. In unseren Schulen wurden zwar mit Recht unsere militärischen Grosstaten verherrlicht, doch von einer solchen Verhetzung der Kindesseele hielten wir uns fern. Wie scharf verurteilt doch der bedeutende

Pädagoge Wilhelm Rein aus Jena die Uebergriffe des Staates im Schulbetrieb, wenn er sagt: Ein falsches Verhältnis entsteht da, wo die Pädagogik in den Dienst der Politik gestellt wird, d. h. wo die Erziehung zu einer ergebenen Dienerin einer bestimmten Interessenpolitik innerhalb des Staatsganzen herabgedrückt und die Pädagogik zur Sanktion dieses Vorhabens angerufen wird. Weicht sie diesem Verlangen, so begibt sie sich selbst ihrer Würde und verzichtet auf allgemein gültige Grundlagen innerhalb des Wechsels der Anschauungen der verschiedenen Machthaber. — So würdelos, das können wir mit gutem Gewissen behaupten, ist unsere Pädagogik nicht gewesen. Obwohl national gerichtet, war sie ohne jede Gehässigkeit gegen andere Völker und hat das Ideal der Humanität nie aus den Augen verloren.

Charlottenburg. H. Engel.

Paul Bourget, Le sens de la mort, Paris 1916. Plon-Nourrit & Cie. Autorisierte Uebersetzung unter dem Titel: Des Todes Sinn von Paul Bourget, Mitglied der französischen Akademie, deutsch von C. A. Loosli. Verlag: Art. Institut Orell Füssli, Zürich. 197 Seiten, 8⁰ Format. Brosch. 3,50 Mk., in Pappband 4,— Mk. (1916).

Der furchtbare Krieg, der fast den ganzen Erdball in Flammen gesetzt hat, hat überall in den beteiligten Ländern in grausiger Masse seine Opfer gefordert. In tausenden und abertausenden von Familien ist Trauer und oftmals bitterste Not eingekehrt, und da ist es natürlich, dass das geplagte und zerrissene, von Kummer geplagte Herz der Trauernden sich fragt: Was soll dies grosse Sterben? warum hat mir all dies unsagbare Leid beschert werden müssen? — Das „Warum?", jene immer wiederkehrende Frage, die sich von den Lippen angsterfüllter Zweifler gleichermassen ringt wie von denen gläubiger Seelen, heischt immer wieder eine Antwort. Deshalb ist es erklärlich, dass der neueste Roman aus der Feder Paul Bourgets *Le sens de la mort*, begünstigt durch die Beliebtheit des Verfassers in Frankreich, eine solch überaus grosse Verbreitung hat finden können. Schon einige wenige Monate nach seinem Erscheinen war das Buch in über 100000 Exemplaren verbreitet. Das ist ein erstaunlicher buchhändlerischer Erfolg — und doch beweist er wieder einmal, wie wenig der äussere Erfolg und die Massenverbreitung eines Werkes oft seinem Werte entspricht. Denn ohne Frage ist dieses neueste Werk Bourgets eines seiner allerschwächsten, und der sonst unverständliche Erfolg des Buches, das im Untertitel als „Roman" bezeichnet wird, aber nichts Anderes ist, als eine Tagebuchaufzeichnung eines Arztes, erklärt sich wohl allein aus der Beliebtheit des Verfassers und dem allgemein interessierenden Thema. Diese beiden letzten Umstände haben offenbar auch den Züricher Verlag bewogen, eine deutsche Uebersetzung herauszubringen.

Die Welt, in die uns der Roman hineinversetzt, ist eine überaus unerquickliche. Die Hauptfigur, ein angesehener Chirurg, der Professor Ortègue, der an einer unheilbaren Krankheit leidet und dadurch morphiumsüchtig ist, tritt uns fast die ganzen 200 Seiten hindurch als ein grauenhafter religiöser Spötter und Schwächling entgegen. Sein Gegenspieler ist der schwer verwundete und in ein Lazarett eingelieferte Leutnant Le Gallic, der durch die Schilderung seiner furchtbaren Erlebnisse an der Front ein Stück Heldentums bietet. Gewiss: der Abschluss des Buches ist dem Titel entsprechend: „Der Tod hat keinen Sinn, wenn er nur ein Ende bedeutet; aber er hat einen Sinn, wenn er ein Opfer ist. . . Aber

das Opfer selbst muss einen Sinn haben. Wir glauben ihn in bestimmten Fällen sehr klar zu erkennen. Ein Delanoë, ein Defour bringen im Schützengraben ihr Leben ihrem Lande zum Opfer. Die Summe dieser Hingabe bedingt das Heer. Dieses rettet das Land. Dagegen ist nur einzuwenden, *dass* sich die Gegenwart der Zukunft opfert und man nicht einsieht, mit *welchem* Recht die Zukunft, die noch nicht ist, diesen Vorteil verlangte, wäre nicht eine bestimmte Forderung des Gewissens vorhanden, die ihre Offenbarung anderswoher bezieht. . . Und dann, wenn das Opfer keine unmittelbaren Ergebnisse zeitigt? . . . Aber das Opfer muss doch gebracht werden . . . auch wenn diese Tat keinen Erfolg hat (!) und kein Mensch sie ahnt" (p. 195/96). Der seine Umgebung peinigende und schwer umgängliche Ortègue ist kein Held und kein Edelmensch, und trotz seiner — scheinbaren Bekehrung durch Le Gallic und seine Umgebung ist der Eindruck, den er bei uns zurücklässt, absolut unerfreulich und sein selbstgewählter Tod erhöht diesen Eindruck noch. Im übrigen ist dieses Buch, noch viel mehr als Bourgets Werke sonst, mit psychologischen und philosophischen Ueberlegungen bis zum Uebermass geschwängert, dass auch dadurch der Charakter eines Romans der Dichtung genommen wird. Wir wollen uns nicht näher auf die Einzelheiten einlassen.

Doch nun erst die Uebersetzung, die C. A. Loosli geliefert hat! Man möchte manchmal wirklich meinen, der Uebersetzer habe gerade einen Anfangskursus im Deutschen durchgemacht, so überaus hölzern und oftmals allem Sprachgefühl ins Gesicht schlagend ist der Text. Einige Proben mögen dies erläutern: p. 5 „Als die Tauben und die Zeppelinluftschiffe ihre Bomben auf Paris warfen, da empfand ich neben der Entrüstung und dem Abscheu (sic!) etwas wie eine Befriedigung . ."; unverständlich ist p. 11 „Indem ich diese Notizen niederschreibe, tue ich es gerade (!) nur, um in diesem Begeben zu unterscheiden, was daran uns ausschliesslich zugehört und was dessen bleibendes, unzerstörbares Wesen, das für alle Zeugen das gleiche wäre, ausmacht." — Auf p. 19 lesen wir: „Eine Begebung? Nein, eine offene Wahrheit, ganz einfach die der sieben Jahre — genau genommen, waren's sechs und ein halbes Jahr, — die verflossen waren, seitdem ich die Kollegen und Schüler Ortègues, ihn, um der Leidenschaft willen, die er einflösste, beneiden hörte, als er sich auf dem Zivilstandesamt des XVI. Kreises trauen liess." S. 80 „So war ich wieder mich selber (!)". S. 59 „Ich war nicht einzig (!!), die zunehmenden Zeichen des Vorfalles zu beobachten." S. 57 „Wenn er etwa einem Moreau-Janville für einen Eingriff fünfzigtausend Franken verlangte (!), so . . . ." S. 81 „Er winkte mit einsprechender (?) Bewegung ab". S. 179. „Wegen mir (!) ist er in Verzweiflung gestorben." Es sind dies alles nur so zufällig beim Niederschreiben dieser Zeilen mir wieder aufstossende Sonderbarkeiten und Fehler im deutschen Ausdruck, durch deren Ueberfülle naturgemäss der Wert des ohnehin schon geringwertigen Buches noch mehr herabgesetzt wird.

Emil Guillaumin, Ein Kampf um die Scholle. Aus der Sammlung *Der Bauernspiegel*, Quellen zur zeitgenössischen Völkerkunde in Bauernromanen. Herausgegeben von Jean Paul von Ardeschah. 1916. Verlag von Eugen Diederichs in Jena. XVIII+233 Seiten. Broschiert 3,60 Mk., gebd. 4,80 Mk.

Zum Verständnis der sozialen Strömungen und des geistigen Lebens eines Landes ist es von massgebender Bedeutung, nicht nur die aus den grossen Städten herausgehenden literarischen Erzeugnisse auf ihren Ideen-

gehalt zu erforschen; es ist vielmehr gleichermassen unerlässlich, zur Ergänzung der Völkerphysiognomien das Land, den Bauernstand zu hören und da zu lauschen auf seine innersten Regungen, und sein Denken, Streben und seine geheimsten Wünsche zu erforschen. Wenn dann so Stadt und Land gleichmässig gehört worden sind, vermag ein zutreffendes und richtiges Urteil über ein Volk gefällt zu werden. Gewiss ist es richtig, dass die von der Zentrale des Reiches, von der Hauptstadt, ja überhaupt von der Stadt ausgehenden Strömungen meistens auch das Land massgebend und geradezu bestimmend beeinflussen; und doch geht diese stille Durchsetzung des Landes keineswegs zu allen Zeiten in gleicher Intensität und ohne Widerspruch von seiten des letzteren vor sich. Im Gegenteil machen sich, sowohl in literarischer als auch in sozialer Beziehung, in neueren Zeiten zahlreiche Strömungen geltend, die darauf hinarbeiten, dass auch der Provinz und dem Lande das Ihre gelassen, ja dass auch diesen beiden Gruppen ihr Recht voll und ganz zuerkannt werde. Schon im Bd. 15 dieser *Zeitschrift* S. 311/12 haben wir, gelegentlich der Rengerschen Ausgabe der *Conteurs modernes III*, darauf hingewiesen, dass es besonders dankenswert sei, gerade das gesunde Streben der Provinz nach Anerkennung ihrer Eigenart und Rechte im geistigen Leben Frankreichs auch der deutschen Leserwelt vor Augen zu führen. Denn unterdrücken lässt sich eben jene Heimatbewegung nicht mehr, da sie auch innerhalb der Tore der grossen Städte einen alle Tage ansteigenden Freundeskreis gefunden hat. Von den Führern dieser Provinzler mögen hier Charles-Louis Philippe, Henri Bachelin und Emile Guillaumin Erwähnung finden. Von dem letzteren hat nun Jean Paul von Ardeschah einen höchst beachtenswerten Bauernroman *Ein Kampf um die Scholle* ins Deutsche übertragen. Ein ausgesprochener Pessimismus und eine furchtbare Trostlosigkeit atmet das ganze Buch, das eine beredte Anklage des Landes gegen Regierung, Kapitalismus und Stadt ist. Wie eine Regierungsform in Frankreich im Laufe der letzten 150 Jahre die andere gejagt hat, so beginnt auch wieder in den Herzen der Jugend vom Lande, die sich als die Ausgestossenen und Geächteten zu betrachten gewöhnt haben, die Flamme einer neuen Revolution reichliche Nahrung zu finden. Ob Guillaumin nicht durch seinen Roman ein Prophet geworden ist, der uns hier auf das vorbereitet, was bald — wer weiss, wie bald! — Frankreichs Fluren mit neuem Blute tränken wird? . . . . . Sodann zeigt uns der Roman Guillaumins einen geradezu erschreckenden Tiefstand auch der Landbevölkerung in religiösen Dingen. Auch sie sind zu schnödesten Spöttern Gottes geworden, wie es die Städte schon lange waren. Wir wollen hier nicht die erschreckenden Darstellungen des trefflichen Kenners des modernen Frankreich, Otto Grautoffs wiedergeben, die wir in seinem Buche *Kunstverwaltung in Frankreich und Deutschland* finden (cf p. XIII der Einleitung von J. P. v. Ardeschah); wir möchten aber doch zur Charakterisierung des heutigen Frankreichs eine Stelle aus der Rede des Abgeordneten Beauquier mitteilen, die er am 16. Januar 1911 in der französischen Kammer, in der Briand präsidierte, gehalten hat: „Da Gott allmächtig ist, muss er dafür sorgen, dass die Kirchen nicht zusammenstürzen und sie selbst ausbessern. . . . Wenn er dieses Wunder nicht vollbringt, so will er nicht, dass es geschieht, und wenn er es nicht will, müssen wir uns vor seinem Willen beugen.“ Kann man noch gotteslästerlicher und gemeiner reden! Und jener grausigste Spötter wurde vom ganzen versammelten Hause gefeiert. Diese Tatsache spricht Bände. Man lese dazu auch Maurice Barrès: *Das trauervolle Schicksal der Kirchen Frankreichs*,

und man wird gewahr, wie tief sich diese Gottlosigkeit und Gotteslästerei in allen Kreisen Frankreichs breit macht. In der Einleitung zu Guillaumins Buch spricht der Uebersetzer ausführlich und auf Grund genauer Studien in äusserst anschaulicher Weise über alle diese Erscheinungen, und wir haben uns mit grossem Gewinn und wachsendem Interesse in seine Darlegungen vertieft, die uns in meisterhafter Weise in das Werk des Dichters selbst einführen. Der Roman selbst ist überaus lesenswert, eben weil er ein wertvoller Beitrag ist zur Geschichte des französischen Volkes und ein trefflicher Spiegel des inneren Lebens der Landbevölkerung. Wir können an diesem Buche Guillaumins nicht achtlos vorübergehen. —

Die Uebersetzung ist fliessend und schön und erhöht noch den Wert des lesenswerten Buches.

Wir wollen die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, bei dieser Gelegenheit auch der beiden Dichter zu gedenken, die der *Bauernspiegel* uns bietet und die eine wertvolle Ergänzung zu dem Bauernroman Guillaumins bilden, ja ihn erst in seinem ganzen Gehalte verständlich machen. Denn verstehen kann man die volle Bedeutung der Schilderung des französischen Bauernlebens erst durch eine vergleichende Heranziehung entsprechender Bauernromane aus anderen Ländern. Und welche andere Welt tut sich vor unsern Augen auf, wenn wir uns von Lemonnier in seinen *Dorfwinkel*[1]) leiten lassen. Es ist als ob Ulenspiegel uns mitunter schalkhaft aus einem versteckten Eckchen seine Scherze zeigte; und doch bleibt bei allem Humor den Charakteren eine germanische Note, die, mit charakteristischen vlämischen Zügen durchsetzt, ein eigenartig bestrickendes Ganzes von Kraft und Schwäche, machtvollem Handeln und eigenartigem Hang zum Phantastischen, von echt germanischer Gutmütigkeit und vlämischer Grausamkeit bilden. Der Roman ist von einem köstlichen Humor beseelt, der an de Coster erinnert, und er bietet soviel reizvolle Einzelheiten, dass man mit stets wachsendem Interesse und mit innerer Freude dies Stückchen Lebens bei den Bauern im Dorfwinkel miterlebt. — Ein in der gesamten Weltliteratur einzig dastehendes Werk ist der derselben Sammlung angehörende Roman W. S. Reymonts *Die polnischen Bauern*.[2]) In diesem vierbändigen Werke wird uns das Schicksal eines polnischen Dorfes geschildert, und das in einer geradezu beispiellos schönen Sprache. Ein solches inniges Verflechten von Naturbeobachtung und Sprache in einer solchen Schönheit und Vollendung, der wir noch nie begegnet sind, glaube ich, steht in der gesamten Literatur einzig da. Das polnische Volk mit seinem tiefen Empfinden und seiner weichen Sinnlichkeit ersteht, in künstlerischer Vollkommenheit und in wuchtigen Zügen gezeichnet, vor unsern Augen, und ihre Seele mit ihren feinsten und zartesten Schwingungen tut sich uns wundersam auf. Vor dem ganzen ergreifenden Bauernschicksal aber stehen wir staunend still und beugen uns vor dem Genius des Dichters, der uns so gewaltig in tiefster Seele zu packen weiss.

Ratzeburg i. L. Ulrich Molsen.

H. Klinghardt, Artikulations- und Hörübungen. Praktisches Hilfsbuch der Phonetik für Studierende und Lehrer. Mit 7 in den Text gedruckten Abbildungen. 2., völlig umgearbeitete Auflage. Cöthen Otto Schulze, 1914. VIII, 255 S. Geh. 6.— Mk., geb. 7.— Mk

In der 2. Auflage des bekannten und verdienstvollen Werkes, das uns erst jetzt zur Besprechung zuging, hat der Verfasser den nicht immer

[1]) Camille Lemonnier, *Ein Dorfwinkel.* Vlämischer Bauernroman. Verlag von Eugen Diederichs in Jena Brosch. 3 Mk., gebd. 4 Mk.

[2]) W S. Reymont, *Die polnischen Bauern.* Roman in 4 Bänden. I. Herbst. II. Winter. III. Frühling. IV. Sommer. ebenda. brosch. je 2,50 Mk., gebd. je 3,50 Mk.

leichten Text äusserlich lesbarer und übersichtlicher gestaltet. Neu ist die Einleitung, in der der Studiengang des jungen Phonetikers kurz beschrieben wird. Ob allerdings den Studierenden soviel Zeit für phonetische Studien bleibt, wie K. wünscht, erscheint mir fraglich. Es wäre zu wünschen, dass alle Universitäten eine planvolle Einführung in dieses für jeden neueren Sprachunterricht wichtige Gebiet, wie es auch in den neuen Prüfungsordnungen Preussens und Hessens betont wird, sich angelegen sein liessen. K's Buch kann dabei vortreffliche Dienste leisten. Gekürzt wurde in vorliegender Auflage der I. Teil, der von dem Bau der Sprechorgane und deren nichtsprachlichen Artikulationen und Schallen handelt Neu ist das Kapitel (109) von den hauchlosen Tenues. Da in der Hauptsache die Laute der deutschen Sprache und ihrer Mundarten den Ausführungen zugrunde gelegt werden, stellt das Werk auch für den Deutschlehrer einen ausgezeichneten Ratgeber dar. Allerdings erfordert es gründliches Studium, ein wirkliches Durchdenken und Erleben des gebotenen Stoffes. Zur ersten Beschäftigung mit phonetischen Fragen halte ich es deshalb nicht geeignet. Denn das Muskelgefühl, auf dessen Beobachtung K. von Anfang an so grossen Wert legt, besitzt der Studierende und Sprachlehrer — wenigstens nach der bis jetzt üblichen Beschäftigung mit Phonetik — nur in den seltensten Fällen. Auch wird es nicht ein jederzeit unbedingt zuverlässiger und gleichmässig objektiver Beobachter der Vorgänge beim Artikulieren sein.

Nur zwei Bemerkungen zu den Abbildungen: In Figur 1 vermisst man zwischen Schild- und Ringknorpel die Muskelbänder; auch weist die von dem Zeichen hb ausgehende Linie auf die Muskelbänder statt auf das Zungenbein. Nochmals aber sei das überaus gründliche und interessante Buch, das die Sprachlaute nach dem gehauchten, dem geflüsterten und dem getönten (stimmhaften) Exspirationsstrome in drei Lautreihen vorführt und zu einer systematisch geregelten Einübung und praktischen Verwertung des phonetischen Wissens ohne jede Benutzung von Werkzeugen anleitet, angelegentlich empfohlen.

Rob. Werner Schulte, Abriss der Lautwissenschaft. **Eine erste Einführung in die Probleme und Methoden der Phonetik. Mit 12 Abbildungen.** Leipzig, O. R. Reisland 1917. VIII, 47 S.

Mit vorbildlicher Kürze und Zuverlässigkeit spricht der Verfasser über Bau und Tätigkeit der Sprachorgane, lautpsychologische Fragen und die akustischen Eigenschaften der Sprachlaute. Die übersichtlichen Figuren sind nach Zeichnungen des Verfassers hergestellt. Auch die wichtigsten Methoden der experimentellen Phonetik werden im Ueberblick beschrieben. In den Oberklassen höherer Lehranstalten, vor allem auch den Studierenden wird das vortreffliche Büchlein gute Dienste leisten und zu einem gründlicheren Studium der Werke von Sievers, Viëtor, Jespersen u. a. anregen. Es stellt eine wirklich brauchbare Einführung in die Probleme der Lautwissenschaft dar und sei Lehrern der neueren Sprachen, die sich über den heutigen Forschungsstand dieser wichtigen Fragen unterrichten wollen, nachdrücklich empfohlen. — Doch was ist „nasalisches *n*“ (S. 29)?

G. Bonnard, An Elementary Grammar of Colloquial French on Phonetic Basis. Cambridge, W. Heffer & Sons 1915. XII, 180 S. 3 s. 6 d.

Die Bedeutung phonetischer Kenntnisse und Schulung für den neusprachlichen Unterricht wird heute niemand mehr leugnen können. Schon in früheren Jahrhunderten versuchte man sich zur gründlicheren

Einübung der Aussprache in phonetischen Transkriptionen. So nützlich es für den Neusprachler ist, sich im Lesen phonetischer Texte zu üben, so wenig Vorteil kann ich mir für den Unterricht der Unterstufe versprechen, den gesamten Sprachstoff der Elementargrammatik — darunter mehr als 50 Seiten Paradigmen des Zeitworts — nur in phonetischer Umschrift dem Schüler zu bieten. Dass man sich dieses Hilfsmittels gerade im Anfangsunterricht bedienen soll, wofür Jespersen angeführt wird, dagegegen ist nichts zu sagen. Aber den Schüler jahrelang nur mit einer solchen transkribierten Grammatik zu beschäftigen und ohne Kenntnis der orthographischen Schreibung zu lassen, erscheint mir als ein Unding. Selbst D. Jones, so sehr er die Grammatik in dem von ihm beigefügten Vorwort empfiehlt, scheint gefühlt zu haben, dass sie für allgemeine Schulzwecke weniger in Betracht kommt. Er hält sie für besonders geeignet für Erwachsene, die noch nachträglich Französisch lernen wollen.

Die phonetische Grundlage, auf der diese Grammatik aufgebaut ist, besteht im allgemeinen in der Wiedergabe des grammatischen Stoffes in der Umschrift. Dass hierdurch auch manche Regeln eine andere Gestalt annehmen, versteht sich von selbst. So erscheinen z. B. als Endungen des Futurs nicht *ai, as, a . . .*, sondern *re, ra(z), ra, rõ(z), re(z), rõ(t),* da stets von dem Stamm der Wörter ausgegangen wird. Die Verben werden nach den Infinitivendungen in 3 Klassen eingeteilt: Verben auf *-e*, auf *i:r* und Verben auf Konsonant +r (*-pr, -tr, -dr, -kr, -vr)* oder r mit vorausgehendem Vokal ausser i: *(-a:r, -ɛ:r, -ə:r, -y:r)*. Bei den beiden ersten Klassen werden jedesmal noch regelmässige und unregelmässige Verben unterschieden, nicht dagegen bei der 3. Klasse: „they are conjugated in so many different ways that each of them will have to be considered separately“ (S. 56). So werden *sortir, partir* u. a. (S 68) zu den unregelmässigen Verben gerechnet, oder z. B. *rompre* (S. 78) steht zwischen Wörtern wie *conclure, croître, mettre* u. a.

Unnötig umständlich wird die Regel über die Veränderung des Partizips Perf. dadurch, dass dabei transitive und intransitive Verben unterschieden werden (S. 89). — Zu kurz gekommen sind am Schluss die Präpositionen und Konjunktionen. — Formen wie *ai, ʒə aisɛ*(z) u. a. (S. 66 wird der Sprachunkundige nie *aï*, sondern diphthongisch lesen. — Damit die einzelnen Wörter auch in der Umschrift deutlich hervortreten, werden Artikel oder Fürwörter im Druck nicht wie in der Aussprache unmittelbar mit dem folgenden Wort zusammengezogen, sondern abgerückt, z. B *l ɛrb, ʒ avɛ*. Bedenklich aber ist es, wenn in solchen Fällen der Artikel *l* oder das Fürwort ʒ mit dem zugehörigen Wort nicht auf derselben Zeile stehen, sondern — wie S. 15 oder 85 — völlig davon getrennt werden.

Die Grammatik lehrt das Französisch des täglichen Umgangs. Aber soll man in der Schule wirklich vulgäre Aussprachen wie *amejɔre, ekɔje* (écolier S. 148, 164) lehren? — S. 148 wird „passe-temps“ durch *pa:stã*, S. 172 ohne Länge durch *pastã* wiedergegeben.

Darmstadt. Albert Streuber.

Ph. Plattner, Französische Stilschule. Ausgewählte Abschnitte aus Schillers Geschichte des Dreissigjährigen Krieges mit ausführlichen Bemerkungen für die Uebertragung in das Französische und einer vergleichenden Zusammenstellung verschiedener Uebersetzungen. 2. Auflage. Freiburg i. B., J. Bielefelds Verlag 1913. II+215 S.

Es wird sich im allgemeinen in den höheren Klassen bei der Fülle der Anforderungen und der immer mehr geschmälerten Stundenzahl kaum

Zeit finden, regelmässig grössere Abschnitte aus dem Deutschen ins Französische zu übersetzen. Immerhin beweist die zweite Auflage der *Stilschule*, dass eine solche Uebertragung deutscher Originalstücke nicht ganz unterblieben ist und noch hier und da Freunde hat. Plattners Buch ist dazu ein treffliches Hilfsmittel. Er hat zu seiner Vervollkommnung alles aufgewandt, was er sich an weiten und tiefen Kenntnissen des Französischen in seiner langen Beschäftigung mit der französischen Sprache erworben hat. So kann es denn allen, die noch Zeit zu solchen Uebungen finden, aufs beste empfohlen werden.

Originaltexte, wie sie hier ausgewählt sind, zu übersetzen, so führt der Verfasser im Vorwort aus, ist keine leichte Aufgabe. Man darf den Schülern nicht Stücke aus Schiller oder einem sonstigen Schriftsteller als Hausarbeit ins Französische zu übersetzen aufgeben, ohne ihm Hilfen für die vielfach ihm ganz verborgenen Schwierigkeiten an die Hand zu geben. Selbst mit solchen Hilfen würde die Arbeit von Germanismen, synonymischen und phraseologischen Verstössen wimmeln. Es wäre verlorene Mühe. Die Uebertragung gehört zunächst, so fordert er, in die Klasse, wo in gemeinsamer Arbeit der fremdsprachige Text zu erarbeiten ist. Die Hausaufgabe kann dann in der Wiederholung dieses erarbeiteten Textes bestehen. Zu dieser methodischen Behandlung verweist der Verfasser auf einen Artikel, den ich leider nicht habe einsehen können. Er hat ihn 1889 in Nr. 9 der *Badischen Schulblätter* veröffentlicht: *Das Uebersetzen — eine Kunst.*

Dem Lehrer, so meint er weiter im Vorwort, muss die Arbeit (sie ist nicht gering!) durch eine Ausgabe erleichtert werden, welche die nötigen oder doch die nötigsten Angaben enthält. Seine Bemerkungen sind deshalb so umfangreich und gehen so sehr auf alle Einzelheiten ein, dass der Schillersche Text in keiner höheren Klasse nennenswerte Schwierigkeit darbietet. Um dem Schüler, und auch dem Lehrer, vor Augen zu führen nicht nur, wie frei man bei einer Uebersetzung, die den Geist der Sprache nicht beleidigen will, vorgehen kann, sondern vorgehen muss, hat er das 45. Stück *Wallensteins Tod* am Schluss in sechsfacher französischer Uebertragung beigefügt. Eine Vergleichung dieser Uebertragungen durch die Schüler kann zu lehrreichen Aufschlüssen führen. In einfacher Uebertragung ist Stück 1 Einleitung auf S. 84 vor den Anmerkungen gegeben. Die Bemerkungen dazu stehen unter dem Text. Nach der Besprechung dieser Stücke kann man sich den übrigen zuwenden, von denen, wie das Vorwort bemerkt, die rein erzählenden die leichtesten sind.

Plattner hat nicht angegeben, von wem die sechs Uebertragungen am Schluss stammen. Bis auf die erste (1), deren Verfasser ich nicht bestimmen kann, kann ich die Uebersetzer feststellen. Es sind der Reihe nach: (2) M. Langhans, Colmar, 1860. (Preussische Staatsbibliothek Ry 5477/8); (3) anonym erschienen (Verfasser ist nach Goedeke, Grundriss zur Geschichte der deutschen Dichtung, A. S. d'Arny) in Berne chez Emanuel Haller, 2 Bde., 1794. — Ry 5477; (4) A. Mailher de Chassat, Paris chez le Normant, 2 Bde., 1820 — Ry 5477/4; (5) Adolphe Régnier, Paris 1878 und 1883, Hachette — Ry 5478; (6) Mme la baronne de Carlowitz, Paris, 1841. Charpentier — Ry 5477/6.

Goedeke führt ausserdem noch eine Uebersetzung an von Chamfeu, Paris, 1803. 8., 1821. II. 8. Der Vollständigkeit halber will ich noch erwähnen: J. Porchat, Traduction française . . avec le texte allemand, 2 vol. in 12. 1866, Hachette et Cie, die Régnier, wie er auf dem Vorsatzblatt

seiner Uebersetzung sagt, seiner französischen Wiedergabe zugrunde gelegt hat.

Ich habe die hier abgedruckten Stücke mit den mir zugänglichen Originaltexten verglichen. Sie sind im ganzen wortgetreu, doch hat Plattner an mehreren Stellen willkürlich Aenderungen vorgenommen, die meiner Meinung nach nicht nur unnötig, sondern durchaus unangebracht sind. In der zweiten Uebertragung steht S. 196 La salle à manger s'emplit d'hommes armés, qui . . se postèrent derrière les chaises statt *postent*, S. 202 fügt er in dem Satze: En même temps on fit occuper . . les avenues du château du duc qui aboutit au marché, de manière qu'il ne pût s'évader ni recevoir des secours du dehors ein *ni* vor *s'évader* ein. In der dritten Uebertragung steht statt s'étant retiré au coin d'une fenêtre S. 196 *dans le coin*, statt ils voyaient encore en lui ce Chef qui les conduisait S. 204 *le chef*, statt le Duc était nud en chemise, tel qu'il était sorti de son lit S. 212 mit stillschweigender, anzuerkennender Verbesserung zu *nu:* le duc était nu, en chemise, wo das Komma nicht stehen darf. In der vierten Uebertragung findet sich nur S. 203 *résoudre* falsch als *résou der* gedruckt dagegen unterdrückt die fünfte S. 197 zu dem deutschen Text: „Nur Illo hatte Gegenwart des Geistes genug, sich zu verteidigen“, den die meisten französisch mit Illo seul eut (a) assez de présence d'esprit pour se défendre wiedergeben, das von Régnier eingesetzte lui: Illo lui seul eut assez usw. muss es heissen. In der sechsten Uebertragung hat Plattner S. 215 stillschweigend *veux* in *veut* verbessert, wie es bei allen anderen Uebersetzern lautet. Frau von Carlowitz hat geschrieben: Es-tu bien le scélérat qui veux livrer à l'ennemi l'armée impériale? Da Plattner aber in der vierten Uebertragung S. 215 *était sauté* beibehalten, und in einer Bemerkung auf das grammatisch Unrichtige des Ausdruckes hingewiesen hat, hätte er hier ebenso verfahren sollen. Unverständlich bleibt auch, weshalb er S. 201 in dem Satze: pour lui apprendre qu'une justice mystérieuse venait de frapper les quatre principaux complices de Wallenstein, et qu'un sort semblable était réservé à ce grand criminel geschrieben hat statt des Originaltextes: un sort semblable lui était reservé, wenn dieser auch frei vom deutschen Text: welches den Anführer selbst erwartete, abweicht.

Auch in der Interpunktion verfährt er oft nach eigenem Ermessen. So lässt er S. 212 in der dritten Uebertragnng vor dem Relativsatz, der sich auf Terzky und Kinsky bezieht, das Komma fort, obwohl es richtig im Originaltext steht: Il entendit . . . les cris et les gémissements douloureux des comtesses Terzky et Kinsky, qui venaient d'apprendre le funeste trépas de leurs époux. Ebenso muss es S. 203 in der fünften Uebertragung stehen in: Mais, avant de passer à l'exécution, les conjurés tinrent encore au château une longue conférence. Das Komma ist nicht überflüssig, es verlangt eine Pause hinter *mais*, deshalb darf es nicht fallen. Auch derartige Kleinigkeiten sollen dem Schüler zum Bewusstsein gebracht werden, und der Verfasser sollte seine sonst so anerkennenswerte Korrektheit auch in der Interpunktion zeigen.

Im übrigen sollen und können meine kleinen Bemängelungen den Wert des Buches im ganzen nicht im mindesten herabsetzen. Druck und Ausstattung der Stilschule sind wie immer im Bielefeldschen Verlage musterhaft. Der Umfang des Textes und der Anmerkungen ist derselbe wie in der ersten Auflage, nur bei der sechsfachen französischen Uebertragung ist eine unbedeutende Verschiebung im Druck vorgenommen worden. Beide Auflagen können also neben einander gebraucht werden.

Berlin—Schöneberg. Max Born.

Lincke, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. 1. Teil: Elementarbuch. Frankfurt a. M. Moritz Diesterweg 1918[8].

Der Band ist für das erste Jahr des englischen Unterrichts in einer Untertertia bestimmt und beginnt daher folgerichtig mit einer Einführung in die Aussprache. An der Hand von Musterwörtern, die in Lautschrift und zugleich in der üblichen Schreibung geboten werden, hat L. die einzelnen Laute dargestellt und an jeden Abschnitt zweckentsprechende Uebungssätze und Sprichwörter angeschlossen. Einen zweiten Weg zu demselben Ziele, einer richtigen Aussprache, zeichnet er in einem 6 Seiten umfassenden *Preparatory Course.* Hier wird im Anschluss an die Umgebung des Schülers und an das Hölzelsche Frühlingsbild in Form von Frage und Antwort die Aussprache geübt und zugleich eine gewisse Kenntnis der Grammatik vermittelt. Im Unterschied von der ersten Einführungsart werden die Beispiele diesmal nur in Lautschrift gegeben, die, wie der Verfasser in der Vorrede bemerkt, nicht für den Schüler bestimmt ist. Vielmehr denkt er bei diesem Kursus an „Lehrer, die es vorziehen, die ersten Sprechübungen bei geschlossenem Buch vorzunehmen.“ Auf diese doppelte Art der Einführung in die Aussprache folgen 15 Lektionen, deren jede ein englisches Lesestück, grammatische Regeln nebst guten Beispielen und Anleitung zur Verarbeitung des Gelernten enthält. Wiederum will der Verfasser dabei wie bei der Lautlehre der sog. direkten wie der wissenschaftlichen Unterrichtsweise Rechnung tragen und regt deshalb in den *Exercises* einerseits die Bildung Gouinscher Reihen an, während er anderseits deutsche Uebersetzungsstücke bietet. Ist dieser lautliche und grammatische Stoff mit der Klasse durchgearbeitet, so findet der Lehrer in einem Anhang englische Anekdoten, Erzählungen und Gedichte, an denen die Schüler ihre neu erworbenen Kenntnisse erproben können. Den letzten Teil des Buches bilden die sorgfältig zusammengestellten Vokabeln zu den einzelnen Lektionen und ein für den Anhang und die deutschen Sätze bestimmtes englisch-deutsches sowie deutsch-englisches Wörterverzeichnis. Die Aussprache ist stets in der Lautschrift der Association phonétique internationale beigefügt.

Nach diesem Gesamtüberblick über Bd. 1 seien mir ein paar kritische Bemerkungen gestattet. Das Wort *so* finden wir als Musterbeispiel für den Doppelvokal ou (S. 7, 4) und zugleich auf S. 1, wo die Lautzeichen erklärt werden, in der Zusammenstellung *so much* als Paradigma für flüchtig gesprochenes o an unbetonter Stelle. So wenig sachlich etwas gegen diese Anordnung zu sagen ist, so erscheint mir die Wahl eines und desselben Wortes für beide Fälle doch insofern nicht sehr glücklich, als sie in schwerfälligen Schülerköpfen Verwirrung anrichten könnte. Ebenso unangebracht erscheint mir zur Erläuterung des langen Vokals in *bird* (S. 5, 13) der Hinweis auf das erste *eu* im französischen *heureux*, und geradezu unklar wirken die Beispiele *voice* und *use* (Sb.) zu der Regel, dass *s* im Auslaut nach stimmlosen Konsonanten stimmlos ist; hier ist es doch nach Vokal stimmlos (S. 12, 7).

Nach diesen geringfügigen Ausstellungen in der Lautlehre kommen wir zu dem Hauptteil des Buches, den Lese- und Uebungsstücken mit der Grammatik. In dem Vorwort erklärt der Verfasser, er wolle nur Texte bieten, „die die ungezwungene Ausdrucksweise eines gebildeten Engländers wiedergeben“. Wenn er bei diesem Streben im ganzen auch eine glückliche Hand beweist, so machen doch einige Lesestücke, z. B. Nr. 5, 7, 15 den Eindruck, als seien sie nur um der Vokabeln willen zusammengestellt, und alle kommen sie mir im Verhältnis zu der verfügbaren Zeit recht lang

vor. Ausserdem vermisse ich bei den Lesestücken wie bei den Anekdoten — mit einer Ausnahme — jede Angabe über die Entstehung oder die Quelle. Eine Ungenauigkeit liegt in Lektion 13 vor, wo es heisst: '*men... who study..., or devote themselves to commerce, have not a trade, but a profession*' (S. 83, 3. Zeile von unten). Denn *commerce* gehört doch zu dem, was der Engländer *trade* nennt. Auch in dem grammatischen Teil ist ein Versehen stehen geblieben. So liest man auf S. 33 die fehlerhafte Fassung, dass Wörter auf *y* mit vorangehendem Konsonanten *y* in *ies* verwandeln, während man auf S. 41, 3 schon eine für die Schule durchaus annehmbare findet. Ein ähnliches Versehen ist es, wenn man ein Beispiel für die Auslassung des Relativums schon auf S. 46,8, die Regel aber erst auf S. 52, 9 antrifft. Dass bei diesem Anlass der Begriff des „einschränkenden" Relativsatzes — übrigens eine äusserst unklare Bezeichnung — erläutert wird, erscheint mir für den Anfangsunterricht in Untertertia ebenso entbehrlich wie die Regel über den Gebrauch des Imperfekts statt des deutschen Perfekts (S. 41, 4) und über die Pluralbildung der aus dem Italienischen stammenden Substantiva auf *o* (S. 76, 5). Was nun die Uebungen angeht, so klingen folgende Fragen allzu gezwungen: *How had you to read the new words?* (S. 43); die Antwort soll lauten: *loud and distinctly.* — *What has my father's house?* (S 47); Antwort: *three stories.* — *What consists of five rooms?* (ib); Antwort: *our flat.* In dem deutschen Uebersetzungsstück zu Lektion 4 (S. 112) heisst es: „... hatten wir Zeit, die neuen Häuser anzusehen" (vorletzte Zeile). Kurz vorher aber wird gesagt, dass es „beinahe dunkel" war. Schwerfällig klingt die deutsche Frage: „Ist es das deinige?" (Lekt. 5, S. 113). Ungenau ist der Plural „Schuh" (S. 115, 7. Zeile von unten), und undeutsch ist die Wendung „in ihnen" statt „darin", wenn es sich nicht um Personen handelt (Lekt. 7, S. 115).

Wie die Lautlehre und der Hauptteil des Buches so bietet auch das Vokabular nur wenig Anlass zur Kritik. Recht ungewöhnlich muten mitunter des Verfassers Verdeutschungen an: Deutestab (*pointer*, S. 129), Allerleiheft (*rough book*, S. 130), Reinheft (*clean book*, ib.), Griffelkasten (*pen-case*, ib.), Wischer (*wiper*, ib.), Waschfleck (*flannel*, S. 132). Die Uebersetzung von *we shall, we should* mit „wir werden, wir würden" unter den Vokabeln zu Lektion 3 (S. 138) ist sehr oberflächlich. Für unpraktisch halte ich die Art, die Tonsilbe durch einen ihr vorhergehenden Akzent zu bezeichnen.

Von diesen nicht schwer ins Gewicht fallenden und leicht zu beseitigenden Mängeln abgesehen ist das Elementarbuch Linckes in wissenschaftlicher, wie in methodischer Hinsicht eines der empfehlenswertesten. Sein Hauptwert liegt darin, dass es den Lehrer nicht einseitig auf eine bestimmte Unterrichtsart festlegt. Wer in den Sprechübungen und Umformungen mehr eine gelegentliche Abwechselung und Erholung von strenger wissenschaftlicher Arbeit sieht als ein wirkliches Mittel zum Befestigen des Erlernten, kommt ebenso auf seine Rechnung wie der andere, der auf die sog. direkte Methode schwört.

Lincke, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Zweiter Teil: zweites und drittes Jahr (Obertertia und Untersekunda). 1918[5]. Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M.

Das Kernstück des vorliegenden Buches bildet die Grammatik, die Formenlehre und Syntax nebst einem Anhang über Anfangsbuchstaben, Silbentrennung, Interpunktion, Synonyma und Homonyme umfasst. Dieser grammatische Teil ist von englischen Lese- und zusammenhängenden

deutschen Uebersetzungsstücken eingerahmt, und dazu kommen ein Wörterverzeichnis zu den Lektürestücken, ein alphabetisches deutsch-englisches Vokabular, eine Karte von England und ein Stadtplan von London.

Was nun zunächst die Grammatik angeht, so zeichnet sie sich durch knappe, klare, häufig geradezu vorbildliche Fassung der Regeln aus. So heisst es z. B. „der Infinitiv steht mit *how to* nach den Verben ***to know*** und ***to understand. How to*** kann statt einfachem *to* nach ***to learn*** und ***to teach*** stehen" (§ 189) oder „die progressive Form drückt im Präsens aus, dass eine Handlung eben noch vor sich geht, oder dass ein Zustand eben noch andauert" (§ 146). Die unregelmässigen schwachen Verben teilt der Verfasser zur Erleichterung des Lernens in folgende 4 Gruppen: a) in solche, die die Endung abgeworfen haben (z. B. *cost*), b) in solche, die im Imperfekt und Partizip *t* anhängen (z. B. *dwell*), c) in solche, die in diesen Formen *d* anhängen (z. B. *lay*), d) in solche nach dem Paradigma ***bring, brought*** (§ 137)

In entsprechender Weise verfährt L. bei den starken Verben (§ 138) und gibt bei beiden Kapiteln gleichzeitig die am häufigsten vorkommenden Redensarten mit diesen Verben an oder verweist auf die synonymischen Unterschiede. Nur drei kleine Mängel sind mir in diesem Teile aufgefallen: den partitiven und quantitativen Genitiv (***the last of the Roman legions, a glass of water,*** § 40) könnte man wie in der lateinischen Grammatik als genitivus partitivus zusammenfassen; der temporale Gebrauch von *against* (§ 223, 5) wird nicht erwähnt; der Dativ in Ausdrücken wie *my uncle was secretary to the king* (§ 223, 40) wird nicht genügend erklärt. Im übrigen ist die Grammatik durchaus zweckentsprechend und das Gleiche gilt von den Uebersetzungsstücken, obwohl darin noch einige Unebenheiten des deutschen Ausdrucks auffallen. Als Beispiel für meine Behauptung nehme ich Lektion 13 und 14, in denen ich folgende 5 Stellen vom Standpunkt unserer Muttersprache aus beanstanden würde: Endlich erreichte der Zug seine Bestimmung (p. 329, 23), wie stolz ich auf meine Kenntnisse war, und wie dankbar ich Ihnen war . . .! (329, 37), um . . . die ruhmreiche Geschichte ihres Volkes vor den Augen zu haben (330, 16), Sie sind in besserer Gesundheit (331, 1), es war nicht ohne einige Schwierigkeiten, dass . . . (332, 28). Dasselbe günstige Urteil wie Grammatik und Uebungsstoff verdienen auch die englischen Lesestücke, deren Quellen der Verfasser in dankenswerter Weise im Vorwort nennt. Diese 20 Lektionen sind zwar reichlich lang, und ich habe daher Bedenken, ob alles darin Gebotene im Klassenunterricht verarbeitet werden kann. Aber jedenfalls machen sie den Lernenden mit englischer Geschichte und Sitte bekannt, vermitteln einen grossen Wortschatz und veranschaulichen die grammatischen Erscheinungen ohne Aufdringlichkeit. Ein eigenartiger Vorzug des Linckeschen Werkes sind die jeder Lektion beigegebenen ***Words for Variation and Explanation,*** die eine Hilfe bei freien Wiederholungen bieten sollen. Denn das englische Lehrziel der Oberrealschule beschränkt sich ja nicht nur auf grammatische Sicherheit, die durch vieles Hinübersetzen allein zu erreichen ist, sondern der Schüler muss darüber hinaus den ihm von der Unterstufe an geläufigen Wortschatz in frei geformten Sätzen über ihm vertraute Stoffe anwenden lernen. Erreichbar sind beide Ziele, das bescheidenere, mehr die Mittelklassen angehende und das weitergesteckte, der Oberstufe vorbehaltene, an der Hand des vorliegenden Werkes, das dem Lehrer bezüglich seiner Unterrichtsart freie Hand lässt und doch dem Schüler zu einem geordneten Wissen von der englischen Sprache verhilft.

Lincke, Grammatik der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. 1918.

Der Verfasser bietet diesmal die in dem Lehrbuch für die Mittelstufe enthaltene Grammatik als Sonderband und hat eine Reihe von Erweiterungen hinzugefügt, die schon durch kleineren Druck vou dem Pensum der Tertien geschieden sind. Der leitende Gesichtspunkt bei der Abfassung des Werkes war (vgl. *Vorwort* IV), dass die Grammatik ein Nachschlagebuch für den Schüler der Oberklassen sein soll. Dieser Zweck ist erreicht, wenn Lincke es auch aus Rücksicht auf den zur Verfügung stehenden Raum ablehnt, die Spracherscheinungen psychologisch und historisch zu erklären. Diese beiden Forderungen berücksichtigt er nur „tunlichst“, d. h. durch gelegentliche Andeutungen (z. B. § 1 Anm., § 2 Anm., § 17 Anm., § 158 Anm. 1) und will im übrigen derartige an sich ja sehr interessante Dinge dem mündlichen Vortrag des Lehrers vorbehalten wissen. Ich teile den Standpunkt des Verfassers und möchte für diesen Zweck eine historisch-psychologische Grammatik wünschen, die, natürlich nur für Studierende und Lehrer bestimmt und, wenn möglich, aus Universitätsvorlesungen herausgewachsen, von dem jetzigen Stand des Englischen ausgeht und die Spracherscheinungen unter genauer Berücksichtigung aller Einzelforschungen zu deuten sucht.

In einem solchen Werk würde auch eine Kritik der bisherigen Ergebnisse am Platze sein, während ein Schulbuch sich auf allgemein anerkannte Dinge beschränken muss und schon deshalb nicht allzusehr in die Tiefe gehen kann. Solch ein Beispiel strittiger Deutungen ist Linckes Erklärung des unbestimmten Artikels bei Mass-, Gewichts-, Preis- und Zeitangaben (*twice a day,* § 17, Anm. 1) als Abschwächung aus *on.* Demgegenüber sagt der rein psychologisch Erklärende wie Kleinschmidt (*Kurzgefasste Grammatik der englischen Sprache,* § 37 (1907), der unbestimmte Artikel müsse im Englischen gebraucht werden, wenn es sich um ein Ding unter vielen handle, und deutet damit, wie ich es in längerer Praxis erprobt habe, alle in der Schule vorkommenden Fälle. Auch Lincke scheint sich dieser Auffassung zu nähern, wenn er die Regel aufstellt (§ 16): „Ist die Würde, zu der jemand ernannt usw. wird, nur einmal vorhanden, so steht sie ohne Artikel (*he became king of England*).“ Beide Anschauungen lassen sich nun m. E. leicht dahin vereinigen, dass man Kleinschmidts allgemeine Regel als Richtschnur voranstellt und dann Linckes historische Erklärung für Zeitangaben gelten lässt, obwohl er keine Belege bietet. Als später dieser Ursprung in Vergessenheit geriet, hat man den unbestimmten Artikel, wie Lincke ausführt, auch auf Mass- und Gewichtsangaben übertragen. Diese Uebertragung geschah aber, weil es sich in allen diesen Fällen auch um einen unter vielen handelt. An weiteren Einzelheiten ist mir die Erklärung des unbestimmten Artikels *a* als einer Abschwächung aus dem Zahlwort *one* aufgefallen (§ 2). Nicht aus der neuenglischen Form *one* ist *a* entstanden, sondern aus der altenglischen *ān,* das in proklitischer Stellung seinen Vokal verkürzte und vor Konsonant das *n* abwarf (Kaluza, *Hist. Gram.* § 301). Ebensowenig wie die historische Deutung des unbestimmten Artikels genügt die des bestimmten (§ 1), der aus dem Demonstrativum *that* entstanden sei. Vgl. Kaluza, a. a. O. § 301 und 147. Als praktisch anerkennen muss ich dagegen z. B., was über den Gebrauch des Artikels bei *most* (§ 12, Anm.) und bei den Namen der Krankheiten, deren wichtigste der Verfasser aufzählt (§ 10), gesagt wird. Ebenso reichhaltig sind die Bemerkungen über die Behandlung von Pluralformen als Singulare (§ 32),

die man in vielen Schulgrammatiken vergebens suchen würde. Dass der Verfasser auch den neuesten Spracherscheinungen nachgegangen ist, zeigt die Erwähnung der Konstruktion des *split infinitive* (§ 252, Anm. 2). Nicht ganz anschliessen kann ich mich dagegen wiederum seiner Ansicht, wenn er von einem Verstummen des auslautenden *r* in *prefer* spricht (§ 158, Anm. 1) und daraus Dehnung des Vokals folgert. Vgl. **Kaluza** a. a. O § 424 und Schröer, *Neuenglische Elementargrammatik*, p. 55. Zu dieser Ungenauigkeit kommt ein Mangel an Beispielen über den Gebrauch der Adjektiva *eastern*, *southern*, *western*, *northern* (§ 80, 2) hinzu, und bei der Regel über den Ausfall des unbestimmten Artikels nach *never* und *ever* (§ 19) fehlt der Hinweis auf § 265, 4, wo die Inversion in Sätzen, an deren Spitze ein verneinter Satzteil steht, behandelt wird. Andererseits möchte ich wieder einen Vorzug des Buches betonen: der Verfasser gibt stets die Quelle seiner Beispiele an und macht auch die wenigen von ihm selbst gebildeten kenntlich. Ausser der Grammatik enthält der Band noch eine 10 Seiten umfassende Verslehre, in der wir nicht nur Bemerkungen über Silbenmessung, Alliteration, Assonanz und Reim, sondern auch allerlei über Versmasse und Strophenformen finden. Die einzelnen Angaben dieser Verslehre bieten zu Ausstellungen nicht Anlass, aber da Lincke mit Schipper von dem zweihebigen Alliterationsvers ausgeht, ist der Zusammenhang in der Entwicklung von der alliterierenden Langzeile zum neuenglischen viertaktigen Verse nicht zu erkennen. Entbehrlich sind für ein Schulbuch die Bemerkungen über die Grundsätze, nach denen man aus Shakespeares Versen auf die Entstehung seiner Dramen schliessen kann (Nr. 15). Denn selbständig kann auch ein guter Schüler über so verwickelte Fragen, in denen sich die Gelehrten noch lange nicht einig sind, nicht urteilen, und der Lehrer unterrichtet sich gründlicher aus der *Englischen Metrik* von Kaluza. Wenn ich mithin auch gelegentlich von der Auffassung des Verfassers abweiche, so gebe ich doch gerne zu, dass seine Grammatik, als Ganzes betrachtet, ein zuverlässiger, die Literatur von Shakespeare bis in die Gegenwart berücksichtigender Führer ist und an allen höhern Schulen mit rechtem Nutzen verwendet werden kann. Möchte der Verfasser für den Fleiss und die gewissenhafte Treue, die er seinem Gegenstand gewidmet hat, seinen Lohn durch möglichste Verbreitung des Buches finden!

Lincke, Uebersetzungsstücke für den englischen Unterricht in Oberklassen. 1917[2]. Frankfurt a. M. Moritz Diesterweg.

Der Verfasser bietet hier deutschen Uebersetzungsstoff zum Uebertragen ins Englische, der sich zum grossen Teil an die in dem Lesebuch von Sander und Cliffe (*Grossbritannien*, 1915[3], Moritz Diesterweg) behandelten Stücke anschliesst. In jeder der 16 Lektionen soll ein Abschnitt aus der Grammatik an einem zusammenhängenden Text und an Einzelsätzen geübt werden. Die Schwierigkeit, Stücke in einwandfreiem Deutsch zu geben, die sich ohne grosse Umstellungen ins Englische übertragen lassen, hat Lincke gelöst, indem er im wesentlichen solche Ausdrucksformen wählte, die beiden Sprachen gemeinsam sind (vgl. *Vorwort*).

Wie in der Form, so genügen die Stücke auch inhaltlich allen Ansprüchen, die man billigerweise stellen kann: sie führen den Lernenden in eine englische Umwelt und machen ihn mit englischen Verhältnissen bekannt. Das zuverlässige Wörterverzeichnis wird bei der häuslichen Vorbereitung von Nutzen sein, so dass auch dieser Band den übrigen Teilen des Linckeschen Werkes an Brauchbarkeit nicht nachsteht.

Sander und Cliffe, Grossbritannien. Ein englisches Lesebuch. 1915[3]. Frankfurt a. M. Moritz Diesterweg.

Das vorliegende Buch will, wie sein Untertitel besagt, ein englisches Lesebuch sein und den Schüler in die Eigenart der Engländer einführen. (vgl. das *Vorwort*). Deshalb bringt es aus der Feder lebender Schriftsteller wie Price Collier, Percy Bate, the Hon. George Peel, Lord Haldane Aufsätze über den englischen Volksgeist und den englischen Charakter, über Religion und Erziehung, über das Theater und die Malerei, über das flache Land, über Irland, über den Handel und den Imperialismus und über den Unterschied zwischen Deutschen und Engländern. Wie schon diese kurze Uebersicht zeigt, erfüllen die Stücke inhaltlich, was die Herausgeber verheissen. In einem Anhang findet man noch einen Abschnitt *English Manners and Customs,* Ratschläge zu Debattierübungen nach dem Muster Delmers und *Outlines for Compositions* Zur Erleichterung der Lektüre ist ein Sonderheft *Wortkunde* (1915[2]) beigegeben, das aber die Benutzung eines allgemeinen Wörterbuches keineswegs entbehrlich macht; denn es enthält nur Wendungen, die nach der Ansicht der Herausgeber den Schülern unbekannt sind, und die Schüler stimmen mit dieser Ansicht erklärlicherweise durchaus nicht immer überein. Warum erklären die Herausgeber, wenn sie schon Erläuterungen geben, z. B. den Ausdruck *Poor Law* nicht in dem Satz: In education, in military training, in her Poor Law, Germany began to stand out more and more among the nations? (p. 91, 9—11). Dagegen fühlen sie sich veranlasst zu bemerken, dass *yoke* 'oppression' (91, 4) und *to prevail* 'to reign' (91. 27) bedeutet. Aber zu dem inhaltlich mindestens sehr merkwürdigen Satz Haldanes: the German military system, which within little more than fifty (sic!) years delivered Prussia from the yoke of the oppressor (p. 91, 3, 4) sucht man wieder vergebens nach einer Erklärung.

Was nun das Lesebuch selbst angeht, so habe ich vom rein theoretischen Standpunkt aus gewisse Bedenken gegen die Abschnitte *English Conversation (Hermann Bahr;* from the German by A. Cliffe) und *A Comparison between the Characters of the Germans and the English* (Lord Haldane). Jener könnte, namentlich wenn er zu Debattierübungen benutzt würde, die Schüler leicht dazu verführen, sich Vorurteile zu bilden. Dieser ist vor dem Kriege in bestimmter Absicht geschrieben und, wenn aufrichtig gemeint, inzwischen durch die Ereignisse überholt. Inwieweit diese Bedenken den Wert des Buches beeinträchtigen, kann erst der praktische Versuch entscheiden.

Elbing. Leo Pilch.

Tauchnitz Pocket Library. Leipzig, Bernhard Tauchnitz, o. J. Nr. 39—78. Sämtlich in steifem Umschlag.

(Fortsetzung.)

Zu dem von seinen Landsleuten als bedeutendster amerikanischer Prosaschriftsteller gefeierten Emerson tritt in der Tauchnitzschen Sammlung ein Dichter, der, ob er schon kein grosser war, doch von seinem in Kunstsachen bescheidenen Volke als ein solcher, ja als sein grösster gepriesen wird, Longfellow. Zum wirklich gottbegnadeten Sänger fehlte ihm reiche, schöpferische Phantasie, hohe Gestaltungskraft und Originalität. In mehreren europäischen Literaturen gründlich bewandert, hat er sich viel angeeignet, doch zu gediegener Neuprägung des fremden Goldes reichte oft das eigene dichterische Können nicht aus. Gleichwohl ist ihm durch kleinere Gedichte, wie das prächtige *Excelsior*

und das kürzere Epos *Evangeline* längst eine ehrenvolle Stätte im Unterricht geworden. Ob unser Schullesestoff durch die beiden vorliegenden Werke Longfellows einen wertvollen Zuwachs erhält, möchte ich bezweifeln. *The Golden Legend* wird wohl wiederum nur der Seminarklasse des Oberlyzeums zuzuweisen sein. Die Dichtung verdankt bekanntlich ihre Entstehung einem längeren Aufenthalte des Verfassers in Deutschland, das er wahrhaft verehrte und das sehr befruchtend auf ihn gewirkt hat. Longfellow legte seinem Drama, bei dem er übrigens wohl nie an eine Aufführung gedacht hat, den *Armen Heinrich* Hartmanns von Aue zugrunde. Im Gegensatz zu der Darstellung des deutschen Dichters, in der mystische Himmelssehnsucht und kindliche Liebe als Triebfeder der Opferfreudigkeit erscheinen, ist der freiwillige Verzicht auf das Leben bei dem Amerikaner nur ein Ausfluss religiöser Schwärmerei. Den Stoff des *Armen Heinrich* erweitert Longfellow durch allerhand Dinge, die dem unverkennbaren Nebenzweck dienen, ein Bild mittelalterlichen, christlichen Lebens und Treibens zu geben. Dabei ist es lehrreich festzustellen, wie der Sohn der neuen Welt sich zeitlich so fern liegende Gefühlszustände der alten nachempfindend erschlossen hat. Das Mönchstum taucht in einigen frischen, gut geschauten Bildern vor uns auf. Wir lauschen mit Behagen dem humorgewürzten Selbstgespräch des weinfrohen Bruders Klaus im Klosterkeller von Hirschau und gestehen dem Verfasser gern, dass er es verstanden hat, den Monologauftritt im Scriptorium mit reizvollem Leben zu erfüllen. Seele und Künstlersinn des Illuminator-Mönches erschliessen sich uns hier, jene mit ihren frommen Regungen, wenn z. B. der Schreiber innehält und die Feder reinigt, ehe er in seiner Evangelienhandschrift das Wort Gott malt,

— „Pure from blemish and blot must it be
When it writes that word of mystery!" —,

dieser mit der Freude des Auges an dankbaren Motiven. Auch dem eingestreuten Passionsspiel fehlt es nicht an hübschen Auftritten; ich erinnere an die Schulszene, in der Longfellow durch einen einzigen Zug trefflich den kleinen Jesu dem alle Schulweisheit mechanisch auswendig lernenden Judas Ischariot gegenüberstellt. Ausser den bereits erwähnten umfangreichen Einschiebseln beeinträchtigen Teile breit ausgreifender Epik, wie die Erzählung der Aebtissin Irmingard von ihrer unglücklichen Liebe zu Walter von der Vogelweide, die Einheit der Dichtung, die als Ganzes einen gekünstelten Eindruck macht.

Bei einer Behandlung des Werkes in den wissenschaftlichen Uebungen des Oberlyzeums wird es sich empfehlen, neben der rein ästhetischen Würdigung auch den Weg vergleichender Literaturbetrachtung zu betreten. Von neueren Bearbeitungen des Stoffes des *Armen Heinrich* wäre etwa die Gerhart Hauptmanns zu berücksichtigen. Da *The Golden Legend* allerhand faustische Elemente aufweist, wird man auch an Goethe nicht vorübergehen können.

Der ungeheure Erfolg des von Freiligrath schön verdeutschten Indianerepos *The Song of Hiawatha*, der auch jetzt noch volkstümlichsten grösseren Dichtung Longfellows, dürfte ihm ebenso wenig zu einer Aufnahme in unsere Schulen verhelfen wie ein unleugbarer eigener Reiz, der dem Werk trotz des ermüdenden Versmasses und der oft unglaublich geschraubten Sprache anhaftet. Dass *The Song of Hiawatha* kulturgeschichtlich so unecht ist wie Coopers *Lederstrumpf*, braucht kaum gesagt zu werden.

Florence Montgomerys *The Fisherman's Daughter* ist die Geschichte der Tochter eines Fischers in einem kleinen Badeorte in Suffolk, mit Namen Elisabeth Moore. Frühzeitig regt sich in dem Kinde eine ungewöhnliche Begabung für das Schneidern. In Ipswich, wo sie dank der Sparsamkeit der alten, nur für ihr einziges Kind arbeitenden Eltern ihre Lehrzeit durchmacht, erwacht, von mancherlei Anerkennung und Erfolg genährt, ihr Ergeiz. Und nun jagt sie in ihren Träumen Hohem nach. Sie möchte einst an der Spitze eines grossen Londoner Schneidergeschäftes stehen, das den Hof bedient. Rastloses Mühen hebt sie von Stufe zu Stufe. In der leidenschaftlichen Hingabe an ihren Beruf erstirbt die Teilnahme für alles, was ihm und dem darin erblickten Ideal nicht dient. Den Eltern wird sie entfremdet; den um ihre Liebe werbenden einstigen Jugendgespielen weist sie ab. Welt und Menschen schaut sie mehr und mehr nur noch mit dem Auge der Bekleidungskünstlerin an, für die alles sich zu einem grossen Modenbuche wandelt. Selbst in der Kirche schafft ihr ruheloser Geist Gewänder. Leicht ist sie der Versuchung zu ausschliesslicher Bewertung der glänzenden Aussenseite erlegen; und im Lichte dieses ihres Evangeliums erscheinen ihr die alten Fischersleute, ihre Eltern, als Wesen, deren sie sich schämt. Von Natur aufrichtig, verfällt sie in London allmählich der Gewohnheit des Abweichens von der Wahrheit. Sie lügt zwar nicht unmittelbar, aber sie erweckt absichtlich falsche Vorstellungen, bis sie in ein vollständiges Netz von Verheimlichungen gerät, um dann endlich zur offenen Lüge überzugehen. Am Ziel ihrer ehrgeizigen Bestrebungen angelangt, verleugnet sie die eigene Mutter. Die an diesem Punkte der Erzählung einsetzende Umkehr, psychologisch gut vorbereitet, vollzieht sich vorwiegend unter dem Drucke des neu erwachten religiösen Gefühls. Einige ebenso natürlich wie geschickt eingeführte Begebenheiten beschleunigen die sittliche Wiedergeburt. In tätiger Reue reisst Elisabeth das mit so viel Mühen und Sorgen errichtete, stolze Gebäude ihrer Erfolge nieder, verlässt London und geht in bescheidenen Grenzen im kleinen Heimatstädtchen dem Beruf nach, der sie in der Hauptstadt zu viel umneideten Höhen geführt hatte. In der Erkenntnis, dass das A und O des Seins nicht im Erringen einer glänzenden Stellung liegt, ist sie, die nicht eines Fischers Tochter sein mochte, glücklich, eines Fischers. ihres Jugendgespielen, Weib sein zu dürfen.

Das Buch ist als häuslicher Lesestoff auf der Oberstufe der Mädchenschulen gut brauchbar.

A very Simple Story nennt sich die zweite der in der vorliegenden Sammlung gebotenen Geschichten Florence Montgomerys. Ein nichts weniger als schreckhafter Titel, und doch schreitet in dem Büchlein das erbarmungslose Schicksal ehernen Schrittes durch ein paar Menschenleben, und doch steigt die Erzählung hinab in die dunkelsten Tiefen menschlichen Jammers und Herzeleids. Sie zeigt, wie auch das nächste Bändchen, die Verfasserin als Darstellerin der Kindesseele auf den Spuren George Eliots. Im Mittelpunkte steht die vierjährige Maye Forrester, das einzige Kind eines mit seiner lieblichen jungen Frau auf seinem Landsitze lebenden Gutsherrn. In einer Fülle reizvoller kleiner Züge ersteht vor unseren Augen das Bild eines ungetrübten, liebereichen Familienglücks. Da fährt aus heiterstem Himmel plötzlich der vernichtende Donnerkeil hernieder und wandelt die Stätte stiller Seligkeit in einen Ort herzbrechenden Wehs. Ein Werk rascher, warmherziger Nächstenliebe raubt Forrester die Freude seiner Mannesjahre, das Licht

und den Glanz seines Heims. Seine Frau besucht ein krankes Kind im benachbarten Dorfe, ohne zu wissen, dass das schwarze Scharlachfieber an seinem jungen Leben zehrt. Sie herzt es liebevoll und nimmt dabei den Todeskeim in sich auf. Die durch die Erkrankung der Mutter nötig werdende Trennung von Maye benutzt nun die Verfasserin, um das Kind in den Vordergrund zu rücken und uns in die kindliche Gedanken- und Gefühlswelt mit seinen bangen, ungelösten Fragen und Zweifeln, seinem Hoffen und Fürchten, seinen Anklagen und Selbstvorwürfen hinabsteigen zu lassen. Es kommt der Tag, der dem Kinde die Mutter für immer raubt. Man sagt ihm, was geschehen, doch Mayes Geist vermag den Todesgedanken nicht zu fassen. Nächtlicherweile stiehlt sie sich, vom Verlangen nach der geliebten Mutter gequält, aus ihrem Bett und schleicht angstvoll klopfenden Herzens durch dunkle Gänge zum elterlichen Schlafzimmer. Die Tür ist verschlossen. Jammernd steht sie davor, während der Sturm ums Haus heult, und schluchzt und schluchzt: „Mutter, lass mich ein." Durch einen Seiteneingang gelangt sie endlich in den fieberverseuchten, durch das Mondlicht matt erhellten Raum, zu dessen weit geöffneten Fenstern die kalte Nachtluft hereinströmt. Sie erblickt die Gesuchte auf ihrem Totenbett, wähnt sie im Schlaf, presst beseligt ihr goldlockiges Köpfchen an die Brust der Mutter, und klagt dort ihr kummervolles, liebereiches und liebehungriges Kinderherz aus. Von Kälteschauern überwältigt, schläft sie mitten im Gebet für die Eltern ein, während der Mond sein weiches Licht über das rührende Bild ergiesst, in dem Lockengold sich kosend um marmorne Totenblässe schmiegt. So findet der Vater sein Kind. Auf langem Krankenlager lernt Maye nach und nach die Wirklichkeit ihres Verlustes erfassen, und als sie genesen ist, nehmen beide für Monate von der Toten auf dem Friedhofe Abschied. In längeren Reisen auf dem Festlande soll die grosse Wunde beider vernarben.

Es ist zu bedauern, dass technische, vielleicht in der Schule George Eliots gelernte Mängel den Kunstwert der schlichten ergreifenden Erzählung etwas beeinträchtigen. Die Spannung wird ein paarmal durch vorzeitige düstere Randglossen der Verfasserin teilweise aufgehoben, was um so überflüssiger ist, als die tragischen Schauer sich zur Genüge aus verschiedenen kleinen, sinnbildliche Bedeutung gewinnenden Geschehnissen — der kurze Traum des Kindes, der schwermütige Sang der Mutter — loslösen. Diese Mängel sollten jedoch dem Büchlein den Eintritt in das Lyzeum nicht verwehren, wo es etwa bei den Schülerinnen der 2. Klasse auf sehr warme Anteilnahme rechnen darf. Sehr gut lässt es sich auch in der S.-Klasse des Oberlyzeums verwenden, wo nach voraufgegangenem häuslichen Lesen die Seminaristinnen sich über die Behandlungsweise des Stoffes im Lyzeum zu äussern hätten und zwar im besonderen Hinblick auf die Erziehung jugendlicher Geister zu kritischem Geniessen.

The Town Crier lautet der Titel der dritten Erzählung Florence Montgomerys. Mit warmem Herzen geschrieben, wird auch sie leicht ihren Weg zu Menschenherzen finden. Sie berichtet von einem reichen Kinde Edith Leigh, einem armen, Nancy Brown und dem die Lebenskreise beider in Berührung bringenden Kanarienvogel Dicky, dem Liebling Ediths. Die erzieherische, bereits im Untertitel — ***A Lesson of** Unselfishness* — angedeutete Absicht der Verfasserin drängt sich keineswegs unangenehm auf, vielmehr reden die Tatsachen durch ihre Schlichtheit und Natürlichkeit eine überzeugende Sprache. Florence Montgomerys

Kenntnis der Kindesseele verdanken wir in diesem Buche u. a. die hübsche Schilderung der Herzensnöte, welche die kindliche Phantasie Ediths beim Ausmalen all der grausigen Schicksale schafft, die den armen entflogenen Dicky betroffen haben können. Gelegentlich werden in unaufdringlicher Weise die Augen der jugendlichen Leser, für die das Buch geschrieben ist, geöffnet für die Beurteilung des Laufes der Welt im kleinen; kindlich schiefe Meinungen werden dabei mit erzieherischem Zartgefühl berichtigt. Leider weist auch diese ansprechende Geschichte eine technische Entgleisung auf. Die Verfasserin hält es nämlich für nötig, am Schluss zu erklären, Edith und Nancy seien erdichtete Gestalten.

Wie das vorige, eignet sich auch dieses Bändchen gut als Lesestoff an Mädchenschulen, und es wäre hier, nötigenfalls mit Kürzungen, in der 2. oder 3. Klasse zu verwenden. In *A very simple story* wie in *The Town-Crier* wird Florence Montgomery dem reichen Seelenleben des Kindes vollauf gerecht; aus beiden Werken leuchtet wohltuend ihr Glaube an die angeborene Güte des Kindes.

Zu den orientalischen Versdichtungen Byrons, die zu den ersten Bänden der Tauchnitz-Sammlung gehörten, tritt jetzt Moores wohl durch den gewaltigen Erfolg der Byronschen Epen hervorgerufene Erzählung *Lalla Rookh.* Ob dieses einst auf unseren Schulen vielgelesene Werk trotz unleugbarer Reize und Schönheiten etwas sinnfälliger und leichter Art auch heute noch, wo so viel echtere Dichtung uns zugänglich gemacht ist, sich behaupten wird, erscheint mir fraglich. Doch wird vielleicht mancher Fachkollege wenigstens die Perle der vier Geschichten *Das Paradies und die Peri* auch in dieser neuen Ausgabe gern sehen.

In den Kreis der Präraffaeliten führt uns ein dünner, Rossettis Kunst gewidmeter Band, und zwar erscheint der Dichter hier als Fortsetzer jener volkstümlichen Balladenart, die im Anschluss an Percys *Reliques* von Bürger und Scott so meisterlich gehandhabt worden war. Das Buch enthält drei Balladen *Rose Mary, The White Ship* und *The King's Tragedy.* Die erste singt das alte Lied von treuloser Liebe, die ihren Lohn findet. Sie lässt uns einen tiefen Blick tun in eine Seite des Wesens Rossettis, die seiner Mitwelt zumeist verschlossen war; denn diese ahnte wenig oder nichts von den dunklen Glaubensmächten, denen die eigenartige Dichtung ihre Seele verdankte. Uralte abergläubische Volksvorstellungen vom Walten übernatürlicher Kräfte, von Geistern und Heiligen, sind der Boden, aus dem sie erspriesst, wird doch die Strafe für den Treubruch hier durch das Wirken eines geheimnisvollen, einst aus dem heiligen Lande heimgebrachten Steines herbeigeführt. Die Kunst der weisen Selbstbeschränkung, die wir bei Browning, Tennyson, Swinburne so oft vermissen, und die Rossetti im allgemeinen besitzt, hat ihn in *Rose Mary* leider etwas im Stich gelassen, auch hemmt stellenweise gedankliches Beiwerk den Fluss der Handlung. Von beiden Mängeln ist *The White Ship* freizusprechen. In frischem Balladenton wird hier von dem durch Leichtsinn herbeigeführten Untergange des Sohnes Heinrichs I. von England mitsamt seinem ganzen Gefolge und der Schiffsmannschaft sowie der Rettung eines einzigen Ueberlebenden, eines Metzgersohnes aus Rouen berichtet. Manchen Schülern wird der Stoff bereits durch eine vielverbreitete Prosadarstellung bekannt sein. Ist sie zur Hand, so würde ein Vergleich mit dem Rossettischen Gedicht lehrreich sein. Wollte man die drei Balladen unseres Dichters abstufen nach

dem Grade der Teilnahme, den sie in den Herzen der Schüler erwecken werden, so dürfte ihre Reihenfolge im Buche die verschiedenartige Stärke des Eindrucks widerspiegeln, und zwar so, dass der Höhepunkt in *The King's Tragedy* läge. Die Ballade erzählt von den Jugendschicksalen, dem Lieben und Sterben des von seinen Grossen ermordeten Schottenkönigs Jakob I. und der von seiner getreuen Gemahlin Jane, einer zweiten Kriemhild, vollzogenen wilden Rache. Die Schilderung ist Catherine Douglas, einer Kammerzofe der Königin, in den Mund gelegt, welcher der Volksmund den Namen Kate Barlass gab, weil sie nach der Ueberlieferung mit ihrem Arm die Tür zu verriegeln suchte, durch welche die Mörder in das Königsgemach drangen. Meisterlich hat Rossetti hier die Erzählungsweise der besten Dichtungen der Percyschen Sammlung getroffen, wenn man auch gelegentlich in der Wortwahl, dem reichen bildlichen Ausdruck und dem gedanklichen Aufbau die geschickt auf Wirkung hinarbeitende Kunstdichtung spürt. Zu diesen Mitteln des bewussten künstlerischen Gestaltens gehört auch das feinsinnige Verflechten einiger Strophen der bekannten Dichtung Jakobs I. *The King's Quhair* mit den Vorgängen der Handlung. Ist die Ballade echt im Ton, so ist sie es nicht minder in Farbe, Stimmung und Zeitgeist. Sie spiegelt trefflich die innerpolitischen Zustände, besonders das Verhältnis zwischen dem König und den Grossen des Landes, deren selbstherrlicher, hochfahrender Sinn zu so mancher blutigen Fehde gegen den Herrscher führte, und sie atmet, besonders an der dramatischen Stelle — der Mordszene — in dem Verhalten des waffenlos seinen Verrätern gegenüberstehenden Fürsten den alten Heldengeist von *Chevy Chase*. Geheimnisvoll löst sich endlich an einschneidenden Punkten des Geschehens der Aberglaube vom nebelfeuchten schottischen Boden und sucht in der Form des alten, vielverbreiteten Wahnes vom Erscheinen des *'wraith'* eines Menschen vor seinem Tode bedeutungsvoll in die Ereignisse einzugreifen.

Da man auf der Oberstufe unserer Schulen sehr oft die Beobachtung machen kann, dass die Schüler zwar manche Volksballade kennen, aber vom Wesen und den charakteristischen Stileigentümlichkeiten dieser Dichtungsart nur recht unklare, wenn überhaupt irgendwelche Vorstellungen haben, sollte keine Gelegenheit zur Klärung der Begriffe vernachlässigt werden. *The King's Tragedy* eignet sich dazu vortrefflich. So könnte ein stilistischer Vergleich dieses Gedichtes mit einer sogenannten geschichtlichen Ballade aus Percys *Reliques*, etwa der einzigartigen *Chevy Chase*, zu anregender Belehrung führen; festzustellen wäre dabei u. a., wo Rossetti die Redeweise der Volksdichtung trifft und wo er abweicht.

Die beiden Shakespeare gewidmeten Bändchen, Nr. 63 *Poems (including Sonnets)* und 64 *Sonnets*, dürften für den Schulunterricht, mit Ausnahme der Seminarklasse des Oberlyzeums, nicht in Betracht kommen. Es versteht sich von selbst, dass der Oberstufe der Knaben- und Mädchenschulen auch der Sonettendichter Shakespeare vorgeführt werden muss, doch wird diese Forderung zur Genüge erfüllt, wenn man die in jeder englischen Gedichtsammlung gebotenen Proben aus dem grossen lyrisch-dramatischen Sonettenzyklus mit der Klasse durchnimmt. Dass auch bei solch oberflächlicher Behandlung der Probleme zu gedenken ist, welche sich an diese Dichtung knüpfen, bedarf keiner besonderen Erwähnung. Selbst für die Verwendung in den wissenschaftlichen Uebungen des Oberlyzeums möchte ich einem lückenlosen Lesen der Sonette

nicht das Wort reden. Ich glaube, dass die Ueberspanntheiten des romanhaften und doch auch wieder scheinbar dem Boden wirklichen Erlebens entsprossenen, vielfach mit echter Leidenschaft behandelten Stoffes, das herkömmliche Spielen mit Gefühlen und die teilweise nicht unerheblichen sprachlichen und gedanklichen Schwierigkeiten einer warmen Teilnahme der Schülerinnen sehr entgegenstehen werden. Dieser Uebelstand dürfte nur durch eine vom Lehrer nach ästhetischen und psychologischen Gesichtspunkten geschickt getroffene Auswahl zu beseitigen sein, deren Ziel die Darbietung eines möglichst vollständigen Seelengemäldes zu sein hätte. Und selbst wenn man zu diesem Mittel greifen will, fragt es sich, ob es nicht zweckmässiger ist, in der Seminarklasse einen anderen geschlossenen Sonettenkranz der englischen Literatur zu behandeln, bei dem die Echtheit der Empfindung ausser allem Zweifel steht, der Geist und Herz der Schülerinnen leicht zu entzünden vermag, und dessen geringer Umfang eine unverkürzte Durchnahme gestattet, ich meine natürlich Frau Brownings *Sonnets from the Portuguese.* Die beiden heute wenig gelesenen epischen Paralleldichtungen *Venus and Adonis* und *Lucrece,* welche einst bahnbrechend für Shakespeares literarischen Ruhm waren, werden, falls man sie in der Seminarklasse durchnehmen will, wohl nur als Unterlage für Vorträge der Seminaristinnen Verwendung finden können. Hierbei lässt sich dann allerdings eine ganze Reihe anregender Fragen bearbeiten, so etwa bei *Venus and Adonis* die, inwiefern der Stoff einen ebenso glänzenden wie verlockenden Vorwurf für den jugendlichen Renaissancedichter bedeutete, in welchen Bildern ein dichterischer Niederschlag der Stratforder Jugendjahre zu sehen ist, worin sich der Einfluss Ovids zeigt, inwiefern die Schilderung der Leidenschaft bereits den späteren grossen Menschenbildner kündete u. a. m. Bei der Behandlung von *Lucrece* wäre etwa die Frage des Verhältnisses der Dichtung zu Livius und Ovid zu untersuchen, oder es wäre die aristokratische Auffassung, welche sich in der Darstellung der Geschichte von der entehrten Römerin spiegelt, zu beleuchten und auf ihre Ursachen zurückzuführen; auch dürfte es lehrreich sein, festzustellen, inwiefern Shakespeares peinlich gewissenhafte Arbeit in diesem Epos handlungshemmend wirkt. Da *Venus and Adonis* und *Lucrece* Studien derselben Leidenschaft sind, einmal am Weibe, dann am Manne, bietet auch eine gemeinsame Betrachtung beider Werke eine dankbare Aufgabe.

Vom sternennahen, seraphischen Shelley legt uns Tauchnitz die gewaltige Tragödie *The Cenci* vor. Sie führt uns in eine Welt furchtbarer Leidenschaften. Der grausige Stoff schliesst diese grösste dramatische Leistung, die England seit den Tagen Shakespeares auf dem Gebiete des Trauerspieles gesehen, leider, mit Ausnahme der Seminarklasse des Oberlyzeums, von unseren Schulen aus. Schülerinnen, mit denen man wissenschaftliche Uebungen anstellt, sollte man dieses Meisterwerk künstlerischer Selbstbeschränkung nicht vorenthalten, und zwar um so weniger, als der Dichter das Entsetzlichste mit grosser Zartheit behandelt. Die Betrachtung wird sich in erster Linie den beiden Hauptpersonen, neben denen Shelley alle anderen in Schatten treten lässt, zuzuwenden haben, dem alten Francesco Cenci, einem dämonischen Ungeheuer an Lastern und Grausamkeit, das durch Kerker, Folter und unnennbare Schande den Geist der Tochter zu bändigen trachtet, und dieser selbst, Beatrice. Ihr Charakter erhebt sich im 5. Aufzug zu heldenhafter Grösse, und zwar in dem Masse, wie die Gefahr naht. Eine von

Akt zu Akt seiner Entwicklung nachgehende Analyse würde einen dankbaren Stoff für den Bericht einer Seminaristin abgeben. Es versteht sich von selbst, dass bei einer Behandlung des Stückes der Klasse die Bekanntschaft von Guido Renis berühmtem Bilde der Beatrice Cenci vermittelt werden muss; auch sollten Stellen von Shelleys Vorrede zum Drama, die in unserer Ausgabe leider fehlt, mitgeteilt werden. Da des Dichters Selbstkritik stets sehr fesselnd ist, müssten ferner seine Aeusserungen über das Trauerspiel in den Briefen an Peacock angeführt und beurteilt werden. Zwei besonders kurze seien hier wiedergegeben. „Cenci is written for the multitude, and ought to sell well"; „I believe it singularly fitted for the stage". Endlich ist auch dieser Stoff mit den Seminaristinnen kritisch zu beleuchten, wobei der Charakter Orsinos besonders unter die Lupe zu nehmen wäre.

Es würde sehr zu begrüssen sein, wenn Tauchnitz uns in der Fortsetzung seiner Textsammlung die dramatische Dichtung geben würde, welche, obgleich höchst wunderbarerweise in geringem zeitlichen Abstande von *The Cenci* geschrieben, zu dieser in künstlerischer wie moralischer Beziehung in denkbar schroffstem Gegensatze steht und die nach des Dichters eigenem Bekenntnis sein Liebling ist, den einzigartigen *Prometheus Unbound.* Beide Dramen zusammen genommen könnten die Unterlage für recht erspriessliche Shelleystudien im Oberlyzeum abgeben.

Hat die *Tauchnitz Pocket Library* in Shelleys *The Cenci* das beste englische Trauerspiel seit Shakespeares Tagen geboten, so freuen wir uns, in den beiden folgenden Nummern die komische Muse durch Sheridans *The Rivals* und *The School for Scandal* ebenso würdig vertreten zu sehen. Für die Verwendbarkeit beider im Unterricht sprechen seit langem zahlreiche Schulausgaben. Die frische Bewegung der Handlung, die höchst belustigenden Charakterskizzen, der witzsprühende, lebendige Dialog der *Nebenbuhler,* und die prachtvolle Situationskomik der künstlerisch höher fliegenden *Lästerschule* mit ihrer glänzenden, leichten Sprache werden Sheridan hoffentlich auch in diesem neuen Gewande zu einem dauernden Erfolg verhelfen.

Der neusprachliche Unterricht hat sich seit geraumer Zeit so erfreulich hohe Ziele in der Behandlung von Dichtungen gesteckt, dass es wohl kaum noch Lehrer geben dürfte, welche die vorliegenden Dramen mit dem üblichen Rückblick auf den Inhalt und die Charaktere als erledigt beiseite legen würden. Es wäre sehr schade, wenn beispielsweise die Schüler nichts über die literarische Persönlichkeit Sheridans aus beiden Stücken lernten. Sie müssen erkennen, dass der Mann, welcher diese Lustspiele, und besonders *Die Lästerschule* schrieb, einen erstaunlichen Scharfblick für eine packende, komische Situation besass. Man erinnere sich der grossen Szene mit dem Wandschirm und jener anderen, in der Charles Surface seine Familienbilder versteigert. Aus dem ersten dieser beiden Auftritte muss weiterhin der Klasse eine Vorstellung kommen von der technischen Meisterschaft des Dichters, ist doch diese Szene ein vollendetes kleines Drama. Auch zu kritischer Betätigung fordern beide Stücke heraus. Ich denke bei *The School for Scandal* etwa an den vielfach sehr lockeren Zusammenhang der einzelnen Teile des Dramas, könnte man doch manchen der Auftritte, in denen die Lästerzungen ihr lustiges Konklave abhalten, ohne Schaden für das Ganze weglassen; ferner an die Handhabung der poetischen Gerechtigkeit, die Verwendung des indischen Nabobs, die Bekehrung der Lady Teazle. Im Anschluss an

solche Bemerkungen ist es übrigens nur billig, auf die Zugeständnisse hinzuweisen, die Sheridan seinem Publikum machen musste. Der von Lady Teazle gesprochene Epilog ist in diesem Zusammenhange besonders zu berücksichtigen. Endlich dürfte es lehrreich sein, mit den Schülern festzustellen, ob das Stück seinem Wesen nach rein komisch ist, oder ob man von einem tragischen Einschlag sprechen kann. Sind beide Lustspiele der Klasse bekannt, könnte man ihre ästhetische Urteilsfähigkeit auf eine noch höhere Probe stellen und ihr die Frage vorlegen, warum Sheridans Kunst im Grunde mehr bühnenmässig als dramatisch sei. Ein vergleichender Blick auf deutsche Bühnenschriftsteller des 19. Jahrhunderts würde hierbei begrifflich klärend wirken.

Sheridans Werk *The Critic* ist m. W. selbst in billigen englischen Textausgaben nicht zugänglich, um so dankenswerter wäre es, wenn Tauchnitz in der Fortsetzung der *Pocket Library* diesen geistvollen, überaus komischen, mit genialer Satire gewürzten, in seinem diamantengleich funkelnden Dialog kaum zu übertreffenden, technisch meisterhaften dramatischen Scherz bringen würde.

Swinburne, der einsame, weltscheue Träumer aus dem Kreise der Präraffaeliten, wird wohl mit manchem seiner *Lyrical Poems* wie mit seinen Dramen auf wenig Entgegenkommen seitens unserer Schüler rechnen können. Die anspielungsreiche, oft schwer verständliche Ausdrucksweise vieler Gedichte drängt selbst auf der obersten Unterrichtsstufe, für die der Band der *Lyrical Poems* nur in Betracht kommt, zu einer Auswahl. Die grosse Ode an Victor Hugo, Swinburnes hochverehrten Meister, ist ohne eine ausführliche Erläuterung kaum zu geniessen. Von der *Hertha* betitelten pantheistischen Beichte sind nur Anfang und Ende herrlich, in der Mitte unterliegt der Dichter dem Gefühl seiner Wortmeisterschaft und seiner fabelhaften Beherrschung aller musikalischen Sprachkünste so sehr, dass die Dichtung in ein leeres Spielen mit Worten ausartet. Man merkt, Swinburne berauscht sich hier am eigenen Können. Da die von William Sharp besorgte Auswahl Schöpfungen aus den verschiedensten Entwicklungsstufen enthält, lässt sich mit einer guten Klasse ein ziemlich vollständiges Bild der Schriftstellerpersönlichkeit aus ihr entwickeln. Die hinreissende Musik und der elementare Schwung mancher Verse verraten einen Lyriker, dem die Leidenschaft aus Tiefen steigt, die der vornehme Schlossherr von Farringford und Aldworth, Tennyson, mit dem Swinburne manches gemein hat, nicht kannte. Ein Gedicht wie *A Ballad of Life* zeigt, wie der Dichter, der über eine für einen Engländer ungewöhnliche Kenntnis fremder Sprachen und Literaturen verfügte, unter Aufgabe seiner starken Eigenart fremdländische Vorbilder, und zwar vornehmlich in ihren Formen, nachahmt. Man kann es kaum lesen, ohne François Villons zu gedenken. Schon die Bezeichnung Ballade ist hier nicht im alten heimatlichen Sinne verwendet, sondern in dem des Franzosen. Die Zeilen auf Shakespeare enthüllen eine Natur, die sich gern auf den äussersten Grenzlinien des Gefühlslebens bewegt; hier ist es schrankenloseste Vergötterung. Innigste Vertrautheit mit dem Meere, in dessen Nähe er aufgewachsen und das wie ein Stück seiner Selbst ist, spiegelt sich in *By the North Sea* u. a. Dichtungen. Auf den Swinburne der letzten Jahre wirft helles Licht die Ode auf England. Hier erscheint er als leidenschaftlicher Vertreter des britischen Imperialismus, und lauter noch als Kipling verkündet er das Auserwähltentum seiner Rasse. England ist '*the chosen land*', Sinnbild, Bollwerk und Vorkämpfer von Freiheit, Recht, Gerechtigkeit und

Milde. Die englische Geschichte in der Darstellung englischer Forscher und der gegenwärtige Weltkrieg gäben einen erbaulichen Kommentar zu diesen dem Inselvolke so systematisch anerzogenen Wahnvorstellungen.

Swinburne ist so sehr Lyriker, dass er die erste Bedingung für einen guten Dramatiker, die Selbstverleugnung und Fähigkeit, sich restlos in fremde Seelen zu versetzen, sich zeitweilig völlig mit ihnen zu identifizieren, nur unvollkommen erfüllt; dazu fehlt ihm die Gabe straffer Zusammenfassung des zu gestaltenden Stoffes. Der mit Browning und Rossetti geteilte Mangel an künstlerischer Selbstbeschränkung ist dem Dramatiker Swinburne noch verhängnisvoller geworden als dem Lyriker. Wenn trotzdem die Dramen unseres Dichters in England im allgemeinen höher geschätzt werden als die Gedichte, so kann das nur befremden. Sollte etwa der Tiefstand des neueren englischen Dramas und die trostlose Verflachung der theatralischen Darbietungen in London die dramaturgische Urteilsfähigkeit der Kritiker jenseits des Kanals beeinträchtigt haben? Schönheit der Sprache, hohe Bildlichkeit des Ausdrucks, wundervolle Musik der Rhythmen kennzeichnen alle drei von Tauchnitz uns gebotenen Trauerspiele als Schöpfungen Swinburnes, aber den Stempel künstlerischer Vollkommenheit trägt keins an der Stirn. Es wäre m. E. nicht zu empfehlen, mit unsern Primanern in den schattenreichen Gründen Swinburnescher Dramatik zu verweilen, da wir ihnen von den verklärten Höhen Shakespearescher Kunst den Blick erschliessen können für vollendete Menschendarstellung, meisterliche Technik und farbengesättigte Stimmung. Einige wenige Bemerkungen mögen genügen, die drei Tragödien zu beleuchten.

Das hellenisierende Trauerspiel *Atalanta in Calydon* ist eine lebensfremde Studierstubenblüte. Es behandelt den bekannten, bereits von Paul Heyse in *Meleager* verarbeiteten mythologischen Stoff von der Tötung des kalydonischen Ebers. Zu dramatischer Gestaltung boten sich dem Dichter zwei Konfliktsmöglichkeiten zulassende Motive: die Herzensneigung Meleagers zu Atalanta und der Widerstreit zweier mächtiger Gefühle in der Brust Althaeas, der Mutter- und Geschwisterliebe. Swinburne hat das zweite Motiv als das psychologisch fruchtbarere zum Mittelpunkte der Handlung gemacht. Die Liebe Meleagers zu Atalanta tritt daneben ganz in den Hintergrund. Atalanta selbst erscheint als farblose Charakterskizze, in der das jungfräulich Herbe fast als einziger kräftigerer Zug hervortritt; '*snowy-souled*' wird sie einmal bezeichnend genannt. Dieses Unnahbare, Abweisende ihres Wesens tritt am schroffsten gegen den Schluss des Dramas in die Erscheinung. Dort findet ihr Herz als Antwort auf des sterbenden Meleagers Bitte um ein paar letzte Zeichen zärtlicher Teilnahme und um den Weihekuss der Liebe nichts als die Worte:

„Hail thou: but I with heavy face and feet
Turn home ward and am gone out of thine eyes."

Die seelische Zerrissenheit Althaeas ist als das eigentliche Thema der Dichtung vom Verfasser kraftvoller gestaltet, und doch kommt auch hierdurch kein wärmeres dramatisches Leben in das Stück. Die Unfähigkeit künstlerischen Masshaltens, auf die bereits als eine Schattenseite in Swinburnes Schaffen hingewiesen wurde, macht sich in Atalanta sehr störend bemerkbar. Endlos ausgesponnene Reden Meleagers, Althaeas (bis zu 3½ Seiten!) und des Chores (bis zu 5 Seiten!) hängen sich wie Bleigewichte an die ohnehin bewegungsarme, auch durch verschiedenartige Seelenkämpfe unzureichend ausgebaute Handlung, und es

ist dem Leser kaum möglich, den Vorgängen und Personen eine tiefere Teilnahme entgegenzubringen.

Von der stofflich dem Leben Maria Stuarts entnommenen Trilogie ***Chastelard, Bothwell, Mary Stuart,*** liegen der erste und dritte Teil vor. Sie wurden zuerst in einem Abstande von 16 Jahren veröffentlicht; diese Tatsache spricht für die Anziehungskraft, welche die Schicksale der Schottenkönigin für Swinburne besassen. *Chastelard* ist das Werk eines Zweiundzwanzigjährigen, der sich seiner geschichtlichen Verantwortlichkeit gegenüber dem Charakter Maria Stuarts noch nicht bewusst ist. Sie erscheint als eine Mischung von Grausamkeit und Sinnlichkeit, ohne auch nur einen Hauch jener königlichen Würde, von der die Geschichte weiss. Ihre innere Haltlosigkeit im 4. und 5. Aufzug, wo in dramatisch bewegter Handlung ein doppelter Kampf um Chastelards Leben geführt wird, wirkt abstossend. Ihr Charakter ist nichts anderes als ein Zerrbild. Und ihr erklärter Liebhaber Chastelard? Auch in seiner Zeichnung hatte der Dichter keine glückliche Hand. . Die Gestalt erscheint widerspruchsvoll, wofür in erster Linie der dritte Akt verantwortlich zu machen ist; ferner ist die Begründung der Lebensmüdigkeit des Helden unzureichend. Das Drama hebt an mit einem frischen Zeitbild. Das leichtfertige Hofleben von Holyrood, in dem alles auf den Ton galanter Liebeständelei nach französischem Vorbild gestimmt ist, steigt vor unseren Augen auf und bildet mit seinem erotischen Gefühlsgehalt das Leitmotiv des ganzen Trauerspiels, das, wenn wir Mary Beaton, auf der weiblichen Seite der Charaktere die einzige tief angelegte, sympathische Natur ausnehmen, ein Hohn auf Menschenwürde ist. Was soll man zu der sinnentollen Königin sagen, die am Hochzeitsabend, nachdem sie den ihr soeben angetrauten Darnley fortgeschickt hat, den in ihr Gemach eingedrungenen Chastelard bittet:

„Clasp me quite round till your lips cleave on mine,
False mine, that did you wrong,"

und die etwas später beteuert:

„Oh, I do love you more than all men!"
— — — — — — — — —
— — — — — — — — —
„My love!
„If I could kiss my heart's root out on you
You would taste love hid at the core of me."?

Der Sinnentaumel der beiden Liebenden feiert in kaum erträglicher Weise ein wahres Fest kurz vor der Hinrichtung des liebeskranken Ritters. Als Maria ihn im Kerker aufsucht, fleht er:

„Stretch your throat out that I may kiss all round
Where mine shall be cut through."

Und die letzten Worte der Herrscherin vor dem Auftreten der Wache, die Chastelard abführt, lauten:

„I am yours all through, do all your will with me;
What if we lay and let them take us fast
Lips grasping lips? I dare do anything."

Es ist nur folgerichtig, wenn auch von abstossender Folgerichtigkeit, wenn der dem Beil verfallene Liebhaber der Königin fast im Angesicht des Todes sich von ihr *Ronsard's rhymes* ausbittet, die sie natürlich als ihr Lieblingsbuch stets bei sich trägt.

Was der jugendliche Dichter infolge mangelnden Verantwortlichkeitsgefühls gegenüber der Geschichte in *Chastelard* gesündigt, hat der

um sechzehn Jahre reifere im dritten Teil der Stuarttrilogie gesühnt. Das Drama umspannt die Ereignisse von der Verschwörung Babingtons bis zum blutigen Ende der Schottenkönigin, und zwar vollzieht sich ihr Geschick auf breitestem Hintergrunde. Swinburne will ein grosses zeitgeschichtliches Gemälde geben, dem eine weitgehende Verquickung der dynastischen Interessen des Landes mit den religiösen sein besonderes Gepräge verleiht. Ueber den individuellen Menschenschicksalen wetterleuchtet es drohend vom Kampf zweier Staatengruppen, einer protestantischen und einer katholischen, um die Macht, und die Bestrebungen der Gegenformation treten deutlich hervor. Das unverkennbare Bemühen des Verfassers um eine unparteiische Darstellung der Hauptträgerinnen der Handlung hat eine gleichmässig abwägende Verteilung von Licht und Schatten in den Charakteren Elisabeths und Marias gezeitigt. Der Dichter hält sich frei von einseitiger Verherrlichung der jungfräulichen Herrscherin und ihres sittlichen Charakters; ihr heuchlerisches Gebaren wie ihre Tücke werden rückhaltlos erwähnt, auch lässt er keinen Zweifel an der Rechtswidrigkeit des gerichtlichen Verfahrens aufkommen. Der Leser fühlt, dass Maria völlig im Recht ist, wenn sie in der Verhandlung mit der Staatskommission sich für unschuldig erklärt. Leider tritt ihre Gestalt, von der wir durch Sir Drew Drury eine feine Charakteristik bekommen, im Drama zu wenig handelnd auf, und der Umstand, dass die Schuldfrage schliesslich durch einen bereits zwei Jahre alten Brief entschieden wird, ist ein künstlerischer Missgriff. Auch sonst ist diese späte Blüte Swinburnescher Kunst kein Meisterwurf. Vom technischen Standpunkt aus betrachtet steht *Mary Stuart* tiefer als *Chastelard*. Statt Handlung bietet der Dichter zu oft und zu viel Betrachtungen. So weisen der erste und vierte Aufzug sehr bedenkliche undramatische Längen auf. Die Darstellung des Komplotts Babingtons entbehrt zwar nicht eines lebendigen Pulsschlags, doch streift sie gelegentlich stark das Epische, und in der Hinrichtungsszene der Verschworenen leidet der Dramatiker Swinburne vollends Schiffbruch. Die umständliche Erörterung von Fragen der auswärtigen Politik schnürt an anderer Stelle der vorwärtsstrebenden Handlung den Atem ab. Der fünfte Akt ist kurz und wirkungsvoll.

Kann man der Aufnahme Swinburnescher Bühnenwerke in den Schulleseplan auch kaum das Wort reden, so bieten sie doch einen überaus dankbaren, zu vergleichender Betrachtung verwandter deutscher und französischer Dramen anregenden Arbeitsstoff für die Seminarklasse des Oberlyzeums, denn die wertvollsten ästhetischen Belehrungen brauchen bekanntlich durchaus nicht aus den wertvollsten Stücken gewonnen zu werden.

(Schluss folgt.)

Liegnitz. J. Gaerdes.

Albert Leitzmann, Walther und Hiltgunt bei den Angelsachsen. Halle a. S., Max Niemeyer, 1917. 27 S. 1,— Mk.

Die kleine Schrift, die ursprünglich für die *Germanisch-romanische Monatsschrift* bestimmt war, gibt eine ausgezeichnete kritische Uebersicht über den gegenwärtigen Stand der Forschung über die altenglischen Waldere-Bruchstücke, übersetzt und erläutert sie sorgfältig und erwägt auch die an sie anknüpfenden Fragen der höheren Kritik. Durch ihre klare Stellungnahme, die Sichtung des verhältnismässig Sicheren und des Verfehlten in den bisherigen Untersuchungen bringt sie die Frage zu einem gewissen Abschlusse.

W. Shakespeare, Hamlet, Prince of Denmark (= Shakespeare Molière-Parallel-Ausgabe). Basel, Druck und Verlag von Frobenius A. G. o. J. [1918] 73 S. Gr. 4⁰. 2,50 Fr.

Von einzelnen Stücken Shakespeares gibt es bereits eine ausgezeichnete englisch-deutsche Ausgabe in den *Tempelklassikern* (1912 und 1914), über die ich mich in Bd. 13 (1914) dieser *Zeitschrift* (S. 178 und 474 f.) ausgesprochen habe; auch über den grundsätzlichen Wert solcher Ausgaben habe ich mich da geäussert. Mit der vorzüglichen Ausstattung der *Tempelklassiker* kann sich die vorliegende Baseler Ausgabe nicht messen, in der Art der Anlage und in der praktischen Verwendbarkeit ist sie jener natürlich gleich. Umfasste dort der Hamlettext einen stattlichen Oktavband von 164 Seiten, so nimmt er hier bei dem grossen Quartformat, bei dem jede Seite zweispaltig — links englisch, rechts deutsch — bedruckt ist, nur 73 Seiten in kleinen, aber kräftigen und deutlichen Lettern in Anspruch. Der englische Text ist der zweiten Auflage von Alexander Dyces Ausgabe entnommen, der deutsche bietet die Uebertragung von A. W. Schlegel. Ein Herausgeber ist nicht genannt, Anmerkungen oder Erläuterungen sind nicht beigegeben. Ein Mangel ist es, dass weder Verszahlen noch am Kopfe der Seiten ein Szenenweiser vorhanden sind.

Gustav Mai-Rodegg, Hamlet-Entdeckungen eines Schauspielers Mit einem Geleitwort von Josef Kohler. Zweite durchgesehene Auflage. Berlin, Oesterheld & Co. 1917. 111 S. 3,— Mk.

Das sehr anspruchsvoll auftretende kleine Buch bringt wieder einmal eine neue Hamletentdeckung. Im Gegensatz zu der am allgemeinsten anerkannten Auffassung sieht Mai-Rodegg in Hamlet einen vollkommenen Tatmenschen, der ganz folgerichtig seinem Ziele nachgeht, seinen Gegner nicht nur um das irdische Leben, sondern auch um die ewige Seligkeit zu bringen. Im Mittelpunkt seiner Auffassung steht Hamlets Tat als „bella vendetta“, ein Begriff übrigens, der anscheinend keine Uebersetzung ins Deutsche verträgt. Ueber das Wesen dieser „kultivierten, in ihren Wirkungen vertieften, in ihrem ethischen Gehalt verinnerlichten Blutrache“(!) äussert sich auch der angesehene Rechtslehrer Kohler in seinem warm empfehlenden Begleitwort und glaubt der Lösung des Hamletproblems mit juristischen Gründen näher zu kommen — wenn auch nicht bis zur letzten Entscheidung — als Goethe, der nach seiner Meinung weder die sittliche noch die politische Seite der Frage erfasst hat. Ob Mai-Rodegg mit seinen Aufstellungen recht hat, ist mir äusserst zweifelhaft, und ich kann zunächst seinen Ausführungen nicht folgen, zumal mir auch seine Auffassung vom Wesen des Geistes und von dem Buche, in dem Hamlet am Beginn des zweiten Aufzuges liest — es soll die Geschichte von der Ermordung Gonzagos sein — kaum haltbar erscheint.

Auf Grund einer andern Anschauung der Hamlettragödie zu dem Buche Stellung zu nehmen, würde ungebührlich viel Raum fordern, der gegenwärtig nicht zur Verfügung steht; darum möge dieser kurze Hinweis genügen. Wer Sonderstudien über Hamlet treibt, wird sich ohnehin selbständig mit dieser Schrift auseinandersetzen müssen.

Wilhelm Rehbach, George Bernard Shaw als Dramatiker. Erlanger Inaugural-Dissertation. Leipzig, G. Fock (1915). VIII+183 S.

Der merkwürdige, ewig schillernde, immer widerspruchsvolle, mit echt englischem *spleen* begabte Ire Shaw hat schon eine recht umfangreiche Literatur über sich und seine Werke hervorgerufen, und auch in Deutschland hat man sich — mehr vielleicht, als er wert ist — oft und gründlich

mit ihm beschäftigt, aber es gab noch kein deutsches Buch, das so eingehend, so liebevoll und zugleich mit so wissenschaftlichem Ernste in ihn und seine Gedankenwelt eingedrungen wäre wie diese Doktorarbeit Rehbachs, die an Umfang und Gediegenheit des Inhalts bei weitem über das bei Anfängerleistungen übliche Mass hinausragt.

Nach einer kurzen biographischen Einleitung prüft Rehbach zunächst die *theoretischen Aeusserungen Shaws über das Drama*, um dann zu einer sehr eingehenden *Analyse und Besprechung einzelner Stücke* überzugehen (S. 23—98). Es sind dies *Mrs. Warrens Profession, Candida, The Devil's Disciple, Cæsar and Cleopatra, Man and Superman, John Bull's Other Island* und *Major Barbara*. Rehbach berichtet über den Inhalt, hebt die Probleme scharf hervor und würdigt die Charaktere der Personen, den Aufbau der Stücke und die Technik des Dichters Es ist klar, dass man über diese Werke auch anderer Meinung sein kann, und B. **Fehr**, der sich schon in seinen *Streifzügen durch die neueste englische Literatur* (Strassburg 1912; vgl. *Zeitschrift* 12, S. 80) eingehend über ihren Verfasser ausgesprochen hatte, bringt abweichende Ansichten auch in seiner ausführlichen Besprechung von Rehbachs Schrift im *Beiblatt zur Anglia* 1916 S. 329 ff. zum Ausdruck. — Ein weiterer wichtiger Hauptteil behandelt *Shaw und die Kritik* (S. 99—129). Nach gewissenhafter Prüfung der zahlreichen lobenden und tadelnden Stimmen kommt er selbst zu folgendem Ergebnis (S. 129): „So ist die Quintessenz der Shawschen Theaterkunst und der Grund ihrer Theaterwirkung, die ja bei einigen Stücken sehr stark gewesen ist, vor allem die eigenartige Vermischung von Idealismus der Idee mit Realismus der Charakterzeichnung. . . Es werden in Shaws Stücken idealistische Probleme dargestellt, manchmal durch die Schilderung ergreifender Schicksale von Menschen, welche mit diesem Problem in Konflikt kommen, stets aber durch herrliche Dichtergeschöpfe, die Postulatsgestalten, und durch humoristisch-realistische Darstellung des Lebens, wie es ist, aber nicht sein sollte.“ — Im Schlussabschnitt endlich, *Shaws Stellung unter den Dramatikern seiner Zeit*, versucht Rehbach Shaw entwicklungsgeschichtlich in die Tendenzdramatik vor und neben ihm einzureihen und stellt einen Vergleich an zwischen ihm einerseits und Ibsen und den Franzosen Hervieu und Brieux anderseits. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Shaws Kunst Didaktik ist und man seine Stücke eher didaktische als Tendenzdramen nennen sollte.

Es steckt sehr viel in dem fleissigen und kenntnisreichen Buche, das den Gegenstand aber natürlich nicht abschliesst, sondern selbst noch zur Behandlung einer ganzen Reihe offener Fragen anregt. Im übrigen steht uns Shaw noch viel zu nahe, als dass man zu einem nur einigermassen allgemein gültigen Urteil über ihn kommen könnte. Heutzutage hängt die Stellungnahme noch völlig von den persönlichen Anschauungen des Urteilenden ab, und die ihn ablehnen, werden sich auch durch noch so eingehende Gegenvorstellungen nicht zu einer andern Auffassung bekehren lassen. — Schliesslich weise ich noch auf eine wichtige Ergänzung von Rehbachs Arbeit durch ihn selber hin, auf seinen Aufsatz *Shaws Besser als Shakespeare* im Shakespeare-Jahrbuch 1916, S. 84—140, über den ich mich schon *Zeitschrift* 15, S. 436 kurz geäussert habe.

Kurt Schrey, John Galsworthy und die besitzenden Klassen Englands. Marburger Doktordissertation. Marburg, Elwert, 1917. VIII + 61 S 1,00 Mk.

Schrey hatte sich ursprünglich eine weit grössere Aufgabe gestellt als die in seiner Dissertation bearbeitete. Er wollte *„John Galsworthy*

als Sozialpolitiker" überhaupt würdigen. Durch äussere Verhältnisse sah er sich genötigt, jenen umfassenderen Plan aufzugeben und einen Teil des Ganzen unter dem oben genannten Titel selbständig zu veröffentlichen. Dieser Umstand erschwert naturgemäss die Stellungnahme, und man tut wohl am besten, erst die für die Zukunft verheissene vollständige Arbeit abzuwarten, ehe man ein abschliessendes Urteil fällt. Was in dem vorliegenden Teile geboten wird, ist, wenn man sich mit der vorgenommenen Einschränkung abfindet, brauchbar und beachtenswert, schon um des rein Stofflichen willen.

Nach einer Würdigung von Galsworthys erstem Roman *The Island Pharisees* bespricht Schrey Galsworthys Stellungnahme zu den Kapitalisten, den Grundbesitzern und der Hocharistokratie. Für jede dieser Gruppen legt er die in Frage kommenden Werke zu Grunde. Es sind dies für die erste *Man of Property, Strife* und die beiden Skizzen *Salvation of a Forsyte* und *Money,* für die zweite *The Country House* und *The Eldest Son,* für die dritte *The Patrician.* Sein Verfahren ist so, dass er zuerst den Inhalt der betreffenden Werke wiedergibt und dann auf die Technik, die Hauptcharaktere und besonders auf das Problem eingeht. Aus diesen Darlegungen ergibt sich, dass Galsworthy mit scharfer realistischer Kunst die Verhältnisse seines Landes darstellt und rücksichtslos wunde Punkte im Leben auch der oberen Gesellschaftsschichten blosslegt.

Omar Chajjam, Die Rubayat. Deutsch von Paul Tausig. Wien, Karl Konegen (Ernst Stülpnagel) 1917. 132 S. 1,80 Kr.

Seit der Rubayatübersetzung von Altschul (1910), über die ich mich in dieser *Zeitschrift* 10 (1911), S. 279 f. geäussert habe, ist noch eine ganze Reihe von andern hinzugekommen, so die von Preconi (Zürich 1911), Fränzel (Jena 1913) und die vorliegende. Dass diese letztere besonders nötig gewesen wäre, kann man nicht behaupten, dass sie besonders gut sei, ebensowenig; auch ist es etwas befremdlich, dass der weder sehr tiefe, noch sonst aussergewöhnlich hervorragende alte Perser eine solch schwärmerische Verehrung bei uns findet. Es wäre nicht gerade schön, wenn sich ein „Kultus" mit ihm entwickelte wie in England und Amerika. Tausig behauptet, seine Uebersetzung sei die erste, die sich im Versmasse genau an Fitz Gerald anschliesse; Altschul und Preconi haben dies aber in der Hauptsache auch getan, und überdies scheint mir das gar kein besonderes Verdienst zu sein. Zugrunde gelegt ist die zweite Ausgabe von Fitz Gerald. In dem Literaturverzeichnis ist merkwürdigerweise die schöne und bequemste Ausgabe von Fitz Geralds Uebersetzung in der *Tauchnitz Edition* (1910) nicht erwähnt.

Sehr bedauerlich ist aber die Vergewaltigung, die sich nicht selten unsere Muttersprache gefallen lassen muss; damit ist der Uebertragung eigentlich ihr Urteil gesprochen. Man höre nur ein paar Proben:

S. 20. Jetzt um Neujahr sich alte Sehnsucht hebt
Und sinnend-einsam sich dein Ich vergräbt,
Wo Mosis Blütenhand auf jedem Strauche
Und Jesus unter uns im Erdreich bebt.

S. 24. Sei's, dass in Naischapur, in Babels Stadt
Der Becher süssen, bittern Inhalt hat —
Der Lebenswein versickert Tropf' um Tropfen,
Es fällt vom Dasein ein um's andre Blatt.

S. 40. Mich dünkt es leucht' zutiefst der Rose Glut
Dort, wo ein toter Caesar liegt im Blut,
Und jede Hyazinth' ins Bett des Gartens
Einst fiel von holdem Haupt, drauf sie geruht.

Sehr überflüssig ist auch in der Zeit der Papiernot die rücksichtslose Raumverschwendung: auf jeder Seite steht immer nur ein einziges Gesetz von vier Zeilen.

Edgar Allan Poe, Der Brief ihrer Majestät. Strassburg und Leipzig, Josef Singer. o. J. [1918]. 205 S.

Neben der vor einigen Jahren bei Bruns in Minden erschienenen prunkvollen deutschen Ausgabe von Poes Werken nimmt sich die vorliegende auf schlechtestes Kriegspapier gedruckte, etwas kümmerlich aus, und es macht auch gerade keinen guten Eindruck, dass nicht einmal der Uebersetzer genannt und keine Inhaltsübersicht beigegeben ist. Es sieht ganz so aus, als ob diese Sammlung Poescher Schriften nur aus rein stofflichen Gründen, wegen der detektivmässigen und sonstigen schauerlichen Reize, veranstaltet ist, denn es ist in ihr gerade eine Auswahl der blutrünstigsten und grausigsten Geschichten vertreten. Es sind folgende: *Der Brief ihrer Majestät. — Die schwarze Katze. — Der Doppelmord in der Rue Morgue. — Der goldene Skarabäus. — Das Fass Amontillado. — Hopp-Frosch — Die Folter.* — — Die Brunsche Ausgabe ist bei weitem vorzuziehen. Bei dieser Gelegenheit sei übrigens darauf hingewiesen, dass seit kurzem eine sehr handliche englische Auswahl aus Poe in der neuen Tauchnitz-Sammlung *English Text Books* Nr. 22 und 23 vorliegt.

Frances Hodgson Burnett, The Secret Garden. Im Auszuge herausgegeben von Adolf Wetzlar (= Students' Series for School, College, and Home, Nr. 41). Leipzig, B. Tauchnitz, 1917. 100 S. Gbd. 1,00 Mk. Anmerkungen und Wörterbuch in besonderem Heft, 28 S. 0,40 Mk.

Mit diesem Bändchen gibt der Verlag seiner *Students' Series* zum ersten Male eine neue Gestalt — dieselbe äussere Form, wie sie die schöne *Pocket Library* aufweist. Das Büchlein ist das weibliche Gegenstück zum *Little Lord Fauntleroy*, ist aber im Gegensatz zu diesem Werke, das eine feste Nummer in der englischen Anfangslektüre ist, bisher noch nicht als Schulausgabe erschienen. Es ist die Geschichte eines kleinen Mädchens, das, in Indien geboren, seine Eltern verliert und dann im Alter von neun Jahren nach England zu einer Tante gebracht wird, die sich aber nicht um es kümmert. Ganz hübsch ist die Kinderfreundschaft mit deren Sohne, einem sehr verzogenen kleinen Jungen geschildert, der durch den Umgang mit dem Fremdling zur Vernunft gebracht wird. Die Geschichte ist zwar nicht sehr tief und hat keine erheblichen künstlerischen Werte aufzuweisen, aber sie liest sich doch ganz gut. Die Sprache ist leicht und einfach und hier und da durch ein paar mundartliche Ausdrücke verbrämt. Das vollständige Buch ist in der *Tauchnitz Edition* erschienen, die vorliegende Auswahl ist ganz glücklich. Wo infolge der Kürzungen dies und jenes nicht gleich verständlich ist, helfen die Anmerkungen aus. So kann denn die Schrift bei dem Mangel an einigermassen geeigneter Anfängerlektüre immerhin empfohlen werden, etwa für das zweite englische Schuljahr. Die Anmerkungen sind äusserst knapp — 4 Seiten —, ebenso das Wörterbuch, das die Aussprachebezeichnung nach dem System der *Association phonétique internationale* gibt.

Im Beiheft S. 8, Anmerkung zu S. 82,24 ist ein sehr übler Druckfehler stehen geblieben; bei *creature,* das hier *Vieh* heisst, ist als gewöhnliche Bedeutung *Vasen* statt *Wesen* angegeben. — S. 11 fehlt das Zeitwort *to butt*= mit dem Kopfe oder mit den Hörnern stossen (S. 82, 26). — S. 19 hätte bei *to nuzzle* die Grundbedeutung „mit der Nase reiben“ zuerst angegeben werden müssen.

When Knights were Bold. Geschichten aus alter Zeit. Als Anfangslesestoff für den englischen Unterricht bearbeitet von Hedwig Montag (=F. Schöninghs Französische und englische Schulbibliothek herausgegeben von Elvira Krebs und Franz Schürmeyer. II. Serie. 14. Band). Paderborn, F. Schöningh, o. J. [1818] 58+18 S. Wörterbuch. 1,30 Mk.

Das Bändchen enthält folgende fünf Erzählungen aus der alten englischen Literatur und Sage: 1. *How Beowulf overcame Grendel the Ogre.* — 2. *Sir Galahad and the Sacred Cup.* - 3. *The Death of King Arthur.* — 4 *Una and the Lion.* — 5. *George and the Dragon.* Merkwürdigerweise gibt die Herausgeberin keine Quelle an, aus der sie die Stücke entnommen hat, sodass die Vermutung entstehen kann, sie habe den Text selbst gemacht oder frei bearbeitet. Für seinen Zweck, als Anfangslektüre zu dienen, halte ich das Bändchen nicht geeignet. Der englische Wortlaut ist derartig, dass er für den Anfänger geradezu zum Verderb werden muss. Die Akkusativobjekte sind so häufig an die Spitze des Satzes vor das Zeitwort gesetzt, dass dies Verfahren wie Grundsatz aussieht. Auch die häufigere Verwendung des Konjunktivs ist nicht zweckmässig. Seltene oder ungewöhnliche Wörter finden sich recht häufig. Die Darstellung ist so breit und weitschweifig, dass sie auf den Anfänger, zumal bei dem notwendig langsamen Lesen, bald langweilig wirken wird. Im einzelnen findet sich manches Angreifbare, so z. B. der Satz S. 11: *And never have I seen more noble warrior than he who sees your leader.* — *Hart Hall* steht meist, wenn ohne Attribut, richtig ohne Artikel, S. 12, 19 aber mit dem Artikel. — S. 14, 25 steht *am I come*, wo *have I come* entschieden, nicht bloss um des Anfängers willen, vorzuziehen ist. — S. 15, 12 ist *to seek out* in der Bedeutung „aufsuchen" zum mindesten ungewöhnlich.— S. 29, 24 u. ö. steht stets *to put in prison* statt des gewöhnlicheren und für den Anfänger nötigen *into prison;* — auch sonst findet man *in* statt *into*; geradezu falsch ist dies S. 40, 20 *The lion tore him in pieces* — Fehlerhaft ist auch der Satz S. 34, 3 *Those which were only wounded, the robbers slew, that they might take their jewels, too.* — S. 12, 25 steht als Druckfehler *there* statt *these* — S. 10, 20 heisst es *Beowulf . . . taking with him fifteen warriors,* im Namenverzeichnis S. 56 aber fährt er richtig *mit 14 Mannen* nach Südschweden.

Anmerkungen sind nicht vorhanden, auch nicht nötig. Das Wörterbuch ist sehr knapp; vielfach steht die Grundbedeutung nicht, wie es nötig wäre, an erster Stelle. In der deutsch geschriebenen Einleitung stört die leidige Unsitte nur von *King* Arthur, *King* Hrothgar, *Prince* Arthur zu reden, als ob es die deutschen Wörter König und Prinz nicht gäbe. Der Name *Hart Hall,* der nur in dieser Form vorkommt, hätte erklärt und mindestens an einer Stelle einmal übersetzt werden müssen.

Hans Lebede, Klassische Dramen auf der Bühne. (= Zeitschrift für den deutschen Unterricht: 11. Ergänzungsheft). Leipzig und Berlin, B. G Teubner, 1916. III + 112 S. 3,60 Mk.

Dieses schöne und anregungsreiche Buch kann hier nur ganz kurz erwähnt werden, da es sich in der Hauptsache in den Dienst des deutschen Unterrichts stellt und für ihn die Verwertung theatergeschichtlicher und -technischer Kenntnisse verlangt. Aber auch unsere engeren Fachgenossen werden es mit Vorteil lesen, da in ihm auch von der alten Shakespearebühne, von den englischen Komödianten, von Goethes Bühnenbearbeitungen des *Macbeth* und von *Romeo und Julia* sowie von den modernen Erneuerungen der Shakespearebühne die Rede ist und ferner die Bemerkungen

des Verfassers über Schüleraufführungen auch für den neusprachlichen Unterricht in gewissem Sinne fruchtbar gemacht werden können. — Während die italienische Opernbühne kurz erwähnt ist, vermisst man leider eine entsprechende Berücksichtigung des klassischen französischen Theaters.

Max C. P. Schmidt, Carl Theodor Michaelis. Persönliche und amtliche Erinnerungen, gesammelt und bearbeitet. Band I: Biographie, Band II: Beiträge und Stilproben. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1917, XI+290 S.; V+111 S. 8,70 Mk. und 4,— Mk.

Georg Huth, Erinnerung an Albrecht Tiebe. Privatdruck o.O.u.J. (1918)

Es wird mit Recht oft darüber geklagt, dass wir verhältnismässig sehr wenig gute Lebensbeschreibungen hervorragender Schulmänner besitzen, und so darf denn von vornherein eine gross angelegte Darstellung wie Schmidt sie vorlegt, auf eine freundliche Aufnahme rechnen. Carl Theodor Michaelis wurde am 10. Mai 1852 in Berlin geboren, besuchte dort verschiedene höhere Schulen und die Universität, an der er hauptsächlich klassische Philologie und Mathematik studierte, wurde 1876 ordentlicher Lehrer am Friedrich Werderschen Gymnasium, ging 1880 an die Charlottenschule (höhere Mädchenschule) über, wurde 1890 Rektor einer höheren Bürgerschule und 1898 Direktor der ersten städtischen Realschule. 1900 wurde er zum Provinzialschulrat ernannt und 1903 zum Stadtschulrat von Berlin gewählt. 1914 starb er.

Diese wenigen Daten umschliessen ein ungewöhnlich reiches Leben reich an Arbeit und Erfolgen, reich auch an Leid und schweren Erfahrungen. ein Philologenleben, wie es nur wenigen Angehörigen unseres Standes beschieden ist. Schmidt, ein naher Freund von Michaelis, lässt dieses Leben nun mit allen, mitunter auch recht unbedeutenden Einzelheiten an uns vorüberziehen; er malt die persönlichen und amtlichen Schicksale seines Helden mit liebevoller Breite aus und vermag so eine im ganzen gewiss zutreffende Vorstellung von seiner Persönlichkeit zu geben. Aber zu einem vollkommenen Genuss kommt man leider beim Lesen doch nicht. Einmal, aber das scheint mir der kleinere Fehler zu sein, ist nach meinem Empfinden in der Ausführlichkeit des Guten etwas zu viel getan; es war wohl nicht gerade nötig diesen oder jenen Bierulk zu verewigen oder wiederholt zu berichten, was für Hemden Michaelis trug, oder eine solche Kritik seiner *Neuhochdeutschen Grammatik* zu bringen, dass sie sogar Druckfehler verbessert. Das wirkt manchmal peinlich. Dann aber ist es seltsam, dass der Erzähler sich selbst so ausserordentlich stark in den Vordergrund stellt und zugleich oft und herb an der Tätigkeit und dem Charakter des Freundes Kritik übt, eine Kritik, die er sicherlich als schöne und rückhaltlose Offenheit auffasst, die aber mitunter einer leidenschaftlichen Erregung, vielleicht einer gewissen Enttäuschung zu entspringen scheint und nicht selten geeignet ist, das Bild des Mannes ernstlich zu trüben, dem er doch ein ehrendes Denkmal setzen wollte. — Als Ganzes ist aber das Buch doch eine wertvolle Leistung, inhaltreich und fesselnd, weil es das Leben und Wirken eines bedeutenden Menschen, eines tüchtigen Schulmannes darstellt.

Der zweite Band bringt Beilagen und Belege zum ersten: Gedichte, Briefe von und an Michaelis, Zeugnisse und Aufsätze, Schülerurteile über ihn, Nachrufe; die neun Stilproben bestehen aus Schulreden und amtlichen Schriftstücken. — Auch hier ist die Blütenlese sehr reichlich, und dies oder jenes Unbedeutende hätte ohne Schaden fortbleiben können.

Im Anschluss an dieses umfängliche Werk sei auch noch kurz einer andern Biographie gedacht, des schmalen Heftchens von einem halben Bogen, in dem Georg Huth seinem alten Freunde, dem Provinzialschulrat Albrecht Tiebe ein bescheidenes und einfaches, aber schönes Denkmal gesetzt hat. Tiebe wurde 1857 in Halle geboren, wurde 1882 Oberlehrer in Stettin, 1901 schultechnischer Mitarbeiter im Pommerschen Schulkollegium und 1907, ohne Direktor gewesen zu sein, Provinzialschulrat in Berlin; er starb Ende März 1916. Auch dieser Mann — er war Mathematiker und Naturwissenschaftler — gehörte mit zu den Besten unseres Standes, ein unermüdlicher Kämpfer für Pflicht, Beruf und Vaterland. — Die Darstellung ist einfach und schlicht, entwirft aber dennoch ein lebensvolles und klares Bild von dem Wesen und Wirken des verdienten Mannes.

Karl Reinhardt, Die schriftlichen Arbeiten in den preussischen höheren Lehranstalten. 3. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1916. 120 S. Gebd. 2,40 Mk.

Die erste Auflage dieses wichtigen Buches ist *Zeitschrift* 11, S. 544 ff. von W. Waterstradt ausführlich besprochen worden. Die zweite war nur ein Wiederabdruck der ersten, die jetzt vorliegende dritte ist neu durchgesehen und um manche Einzelheiten vermehrt worden. Dass das Werkchen nicht nur eine treffliche Erläuterung des vielumstrittenen Extemporaleerlasses ist, sondern auch sonst eine Fülle wertvoller pädagogischer Weisheit enthält, ist bekannt, und so mag dieser kurze Hinweis auf sein erneutes Erscheinen genügen.

H. Gruber, Berechtigungen der höheren und mittleren Lehranstalten für die weibliche Jugend. Auf Grund amtlicher Quellen nach dem Stande von 1918, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1918. 29 S. 1,00 Mk.

Das kleine Heft wurde auf Anregung des Vortragenden Rates im Kultusministerium Geheimrat Dr. Engwer zusammengestellt. Es enthält die Berechtigungen der Lyzeen, Oberlyzeen, Frauenschulen, Studienanstalten, höheren Mädchenschulen und anerkannten Mittelschulen, soweit sie vom Kultusministerium festgestellt sind, während Berechtigungserlasse anderer Ministerien leider nicht Berücksichtigung gefunden haben Auch sonst finden sich hier und da Lücken, auf die eingehender in der *Frauenbildung* 1918, S. 211/12 hingewiesen ist.

Breslau H. Jantzen.

Zeitschriftenschau.

Neophilologus. Driemaandeliks Tijdschrift voor de wetenschappelike beoefening van levende vreemde talen en van haar letterkunde. Onder redaktie van Prof. Dr. Frantzen, Salverda de Grave, Scholte, Sneyders de Vogel, Swaen. — Sekretaris der redaktie K. R. Gallas. Derde (3.) Jaargang. — Groningen, Den Haag, J. B. Wolters' U.M., 1918. 4 Hefte, 320 S. 3,50 f.

L. Bouman, *La diphthongaison des voyelles accentuées libres en vieux français* (S. 1—7). —Sneyders de Vogel, *Une „Passion" du XIV. siècle* (S. 7—1). Hinweis auf die neuen Handschriftenfunde, über die K. Christ in seinem Buche *Die altfranzösischen Handschriften der Palatina* (Leipzig 1916) berichtet. — J. W. Marmelstein, *Autour d'un débris de vieux lexique* (S. 10—14). Behandelt ein altes *Dictionnaire ou Promptuaire Flameng-Françoys*; aus dem Verlage von van Waesberghe in Antwerpen. Der Verfasser des Wörterbuches ist Elcie-Eduard-Léon Mellema, der 1544—1622 lebte. — Frantzen, *Het alliteratievers* (S. 30—35): Uebersicht über die Theorien des Stabreimverses seit Sievers mit besonderer Rücksicht auf R. C. Boers *Studiën over de metriek van het alliteratievers* in den Abhandlungen der Niederländischen Akademie (1916). — E. Kruisinga, *Bijdragen tot de engelske spraakkunst* II. (S. 47—51). Fortsetzung der im 2. Bande begonnenen sprachlichen Untersuchungen. In diesem Aufsatz handelt es sich um den Gebrauch des Infinitivs und Gerundiums, der durch zahlreiche Beispiele belegt wird. — B. Broers, *Rabindranath Tagore* (S. 52—62). Gebt ein kurzes Lebensbild des indischen Dichters und eine Würdigung seiner Welt- und Lebensanschauung auf Grund seiner Werke. — W. A. van Dongen, *At all* (S. 62—64). Bietet einige neue Beiträge zum Gebrauch der Redensart, namentlich in bejahenden Sätzen, während Murray im *New English Dictionary* sagt, sie stehe jetzt nur in verneinenden, Frage- und Bedingungssätzen. — Besprechungen: C. Appel, *Bernart von Ventadorn* (S. 64—69. Salverda de Grave: Anerkennend, mit einigen kritischen und ergänzenden Bemerkungen). — G. Wacker, *Ueber das Verhältnis von Dialekt und Schriftsprache im Altfranzösischen.* Berliner Dissertation 1916. (S. 69—74. Salverda de Grave: Anerkennend). — J. E. Fidao-Justiniani, *L'esperit classique et la préciosité au XVIIe siècle.* (S. 74—76. Gallas: Mit einigen Einschränkungen anerkennend). — *Die altenglischen Rätsel*, herausgegeben von M. Trautmann, Heidelberg 1915 (S. 77—78. A. J. Barnouw: Noch keine endgültige Lösung der schwierigen Frage, aber eine brauchbare Grundlage für weitere Forschung; ein paar neue Vermutungen werden aufgestellt.) — — C. De Boer, *La mort d'Hector. Fragment du XIVe siècle, d' aprés l'Iliade latin* (S. 81—89). Textabdruck des 346 Verse zählenden

Bruchstückes, das zum *Ovide Moralisé* gehört, und Erläuterungen dazu. — C. Serrurier, *Saint François de Sales — Descartes — Corneille.* (S. 89—99). G. Lanson hatte zuerst auf starke Uebereinstimmungen zwischen der psychologischen Kunst Corneilles und dem *Traité des passions de l'âme* von Descartes hingewiesen, ohne eine sichere Erklärung des Zusammenhanges geben zu können. Serrurier glaubt die Lösung gefunden zu haben, indem er das erste Buch des *Traité de l'amour de Dieu* von Saint François de Sales, erschienen 1616, als gemeinsame Quelle für beide Schriftsteller annimmt. — H. Sparnaay, *Ueber die Laudinefigur* (S. 122-129). Weist nach, dass die in der französischen und deutschen Fassung der Laudinegeschichte eng verquickten Züge von der Sturmquelle und der Gewinnung der Dame ursprünglich zwei einander völlig fremde Sagenmotive sind, die beide auch einzeln vor der Entstehung des *Yvain* in der Literatur vorkommen. — H. A. W. Speckman, *Het geheimschrift van Francis Bacon* (S. 134—144; 207—222). Eine genaue Beschreibung der Geheimschrift, „die Bacon und seine Zeitgenossen gebrauchten, um Bacons Verfasserschaft als Shakespeare zu verbergen". — W. Heldt, *Fletcher's „Wild Goose Chase" and Farquhar's „Inconstant"* (S. 144—148). Kurzer Vergleich der beiden Stücke und Nachweis. dass bei der Bearbeitung seiner Vorlage Farquhar nicht bloss am Schlusse, sondern auch sonst Aenderungen vorgenommen hat. — A. E. H. Swaen, *Notes on ballads and tunes in W. Sampson's „Vow-Breaker"* (S. 149—154). Gibt in Ergänzung der Ausgabe des Stückes von H. Wallrath in den *Materialien zur Kunde des älteren Englischen Dramas* eine Reihe von Anklängen an Volksballaden. — W. A. van Dongen, *Pandemonium* (S. 154—156). Beitrag zur Geschichte und Bedeutungsentwicklung des von Milton zuerst gebrauchten Wortes. — K. R. Gallas, *Sarabande* (S. 157). Zur Wortgeschichte. — W. A. van Dongen, *Also* (S. 158). Wortgeschichtliches. — Salverda de Grave, *La diphtongaison des voyelles libres accentuées en français* (S. 161—167). Wichtige Ergänzung zu dem ersten Aufsatz dieses Jahrgangs. — J. H. Kool, *Le problème Erec-Geraint* (S. 167—174). Untersuchung über das Verhältnis von Chrétien von Troyes und den Mabinogion; K. nimmt an, dass beide bezüglich der Erec-Geraint-Frage aus einer gemeinsamen Quelle geschöpft haben. — W. E. J. Kuiper, *Eenige naavolgingen van Horatius bij Leconte de Lisle* (S. 174—184). Weist bei dem Dichter zahlreiche Anklänge an Horaz nach. — K. R. Gallas, *„L'invitation au voyage" de Baudelaire et la Hollande* (S. 184—188). Führt aus, dass die Prosaform der *Invitation* durch zwei „Prose Poems" von Poe, *The Domain of Arnheim* und *Landor's Cottage* sowie durch ein Gemälde von Louis Gabriel Eugène Isabey *Embarquement de Ruyter et W. de Wit* beeinflusst sei. — A. E. H. Swaen, *Mute, to mute, mutings; muetir* (S. 204—207). Etymologische und kulturgeschichtliche Bemerkungen über diesen Fachausdruck der alten Falkeniere; erläutert den Zusammenhang mit niederländisch *smeltsel, smelt, smelten* = deutsch *schmelzen, smelz* (das ist der Mist des Falken). — A. E. H. Swaen, *Unedited Letters of Byron, Hazlitt, Moore, Lytton and Scott I* (S. 222—229). Die Briefe sind in der Universitätsbibliothek zu Amsterdam aufbewahrt; einige rühren von andern als den im Titel genannten Schreibern her. Es sind 1 von Byron, 1 von N. Hawthorne, 4 von Thomas Moore, 3 von Dickens, 3 von Bulwer. Kurze Erläuterungen sind beigegeben. — Pluizer, *Naklank op het artikel van Dr. Speckman* (S. 231—232). Macht sich über die Baconsche Geheimschriftmethode lustig; darnach müsste der 46. Psalm in der englischen Bibel auch von Shakespeare stammen. — Besprechungen. A. Jeanroy, *Bibliographie som-*

maire des chansonniers provençaux, Paris 1916 (S. 233. Salverda de Grave: Sehr wichtiges bibliographisches Hilfsmittel). — M. Leky, *Grundlagen einer allgemeinen Phonetik als Vorstufe zur Sprachwissenschaft* (S. 233--237. G. R. Deelman: Ein sehr merkwürdiges, zum Widerspruch reizendes Buch; ablehnend). — — G. Busken Huet, *L'Entrée d'Espagne. Quelques remarques* (S. 241—247). Besprechung der wertvollen Ausgabe dieses Gedichts durch A. Thomas, Paris 1913. — Salverda de Grave, *Quelques observations sur les origines de la poésie des troubadours* (S. 247 bis 252). Wichtige Ergänzungen zu des Verfassers Schrift *De Troubadours,* Leiden 1917. — K. R. Gallas, *La composition interne du chapitre „Des ouvrages de l'esprit“* (S. 253—260). Genaue Untersuchung dieses Teils von La Bruyères *Caractères* nach der ersten und den späteren Ausgaben. — G. Ras, *Ludwig Börne als Vermittler zwischen deutscher und französischer Kultur* (S. 267—281). — C. R. Meibergen, *Tealt* (S. 281—286). Etymologische Untersuchung, bringt zahlreiche niederländische Entsprechungen bei. — J. H. Kern, *Jets [=etwas] over „London Likkepenny“* (S. 286—300). Vertritt, wie jetzt die Mehrzahl der Forscher, die Meinung, dass das Werk nicht von John Lydgate stammt, erörtert das Verhältnis der beiden Fassungen und bringt eine Reihe textkritischer Bemerkungen. — Sneyders de Vogel, *L'oxymoron de Virgile* (S. 301). — — Besprechungen. F. Brunot, *Histoire de la langue française des origines à 1900.* Tome V. Paris 1917 (S. 302—303 S. de G: Sehr reichhaltig und gut). — E. Jacoby, *Zur Geschichte des Wandels von lateinisch ū zu y im Galloromanischen.* Berliner Dissertation, 1916 (S. 303—307. Sneyders de Vogel: Eine gewissenhafte und nützliche Arbeit; einige Vorbehalte und Einwände werden erhoben). — A. Strempel, *Giraut de Salignac, ein provenzalischer Trobador.* Rostocker Dissertation 1916 (S. 306—307. S. de G: Sorgfältige Ausgabe). — F. Palmgren, *Studier och utkast till fransk Gud- och uttalslära,* Vänersborg 1916 (S. 307. S. d. V: Elementar und unbedeutend).

Breslau. H. Jantzen.

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgegeben von J. Wychgram. 16. Jahrgang. Leipzig, B. G. Teubner, 19.7. 12,— Mk.

M. Seyffert, *Zum französischen Anfangsunterricht* (S. 99—102). Einige grundsätzliche Hinweise im Anschluss an das französische Unterrichtswerk von Strohmeyer. — E. Krebs, *Französisch* (S. 236—239, 273 bis 275). Literaturbericht über methodische Werke. — M. Schickedanz, *Englisch* (S 275—286). Literaturbericht über Schulausgaben. — Ziegler, *Eine dringliche Reform* (S. 313—318). „Das fremdsprachliche Uebermass ist ein Hauptübel unserer Mädchenbildung“. Uebersetzungen aus dem Deutschen sind für die Unterstufe völlig zweckwidrig. In Oberlyzeum und Studienanstalt bedeutet das dreifache Unterrichtsziel, Texterklärung, Uebersetzen und Aufsatz, Ueberbürdung. Oberstes Ziel soll sein, die fremde Sprache verstehen zu lernen. „Das Uebersetzen aus der fremden Sprache ist als Unterrichtsziel aufzustellen, alles andere — Sprechen Schreiben, Uebersetzen in die Fremdsprache — darf nur als Mittel zum Zweck betrachtet werden“. Das Lyzeum sollte sich mit einer Fremdsprache begnügen. Bleiben beide, so sollte das Englische durchaus den Vorrang haben. H.

Dem Gedächtnis Gustav Thuraus
(† 7. Juli 1918).

Da die Sonne am heissesten glühte,
Da dein Leben am üppigsten blühte,
Musstest du fort,

Musstest Freunde und Arbeit lassen,
Musstest dem Tode folgen, dem blassen,
An düstern Ort.

Blieb auch Torso dein einsames Leben,
So gab ihm doch unermüdliches Streben
Versöhnenden Sinn.

Freude, sie ward dir im Suchen der Wahrheit,
Liebe errangst du im Spenden von Klarheit
Und innerm Gewinn.

Hattest Sinn für die Freuden des Lebens,
Prüftest den Weltlauf nicht vergebens,
Weisheit dich zierte.

Still, wie du lebtest, so gingst du von hinnen,
Nahmst den Tod wie das Dasein mit wachen Sinnen,
Ein Engel dich führte.

Fandst nun die Lösung der quälenden Fragen,
Die in wundem Herzen du kämpfend getragen
In suchender Not.

Aus den Schmerzen erlöste dich irrenden Wähnens,
Aus dem Stückwerk des Lebens zum Ziel alles Sehnens
Ein sanfter Tod.

Göttingen. Lic. theol. Theodor Krueger.

Deutschland und Frankreich in ihren geistigen Beziehungen seit 1870.

Wir stehen am Ende des grössten und fürchterlichsten aller Kriege und erblicken voller Entsetzen um uns herum ein Trümmerfeld ohnegleichen. Von der Höhe der durch die Kriegshandlungen zugrunde gerichteten materiellen Werte werden wir uns bald eine Vorstellung machen können, wenn sie, in Milliarden umgerechnet, uns auf dem Papier zu Gesicht kommen. Viel schwerer zu übersehen und zu würdigen sind die geistigen und moralischen Werte, die im Gefolge des Völkermordens verloren gingen. Und um sie zu ersetzen, bedarf es wohl der Ueberwindung grösserer Hindernisse und Schwierigkeiten, als sich uns jetzt entgegenstellen, wo zunächst zerstörte Städte wieder aufgebaut und von Granaten durchfurchtes Land der friedlichen Bestellung durch den Landmann zurückgewonnen werden sollen. Am langsamsten wird der Prozess der Heilung und des Wiedergutmachens da verlaufen, wo es sich um die Wiederanknüpfung vertrauensvoller, von der ehrlichen Absicht gegenseitigen Verstehens getragener geistigen Beziehungen zwischen den jetzt noch feindlichen Völkern handelt. Aber die Aussöhnung muss und wird auch hier kommen, und erst wenn sie sich den diplomatischen Abmachungen und dem wirtschaftlichen Ausgleich wird zugesellt haben, kann man vielleicht mit etwas grösserem Vertrauen dem künftigen Völkerbund entgegensehen. Naturgemäss wird der Verlauf der geistigen Aussöhnung der Völker in vielem an das anknüpfen, was vor dem Kriege bestand und dann so plötzlich und vollständig abriss. So wird, wenn der Friede geschlossen sein wird, die Zeit kommen, wo wir uns der früheren Kulturbeziehungen der Völker untereinander wieder erinnern müssen. Wenn wir uns unter diesem Gesichtspunkte hier mit Deutschland und Frankreich beschäftigen wollen, so haben wir bis zum Jahre 1870 zurückzugehen. Dieses bedeutet für die damalige Zeit genau wie das Jahr 1914 für uns den Abbruch der geistigen Beziehungen zwischen beiden Völkern, und erst ganz allmählich treten diese sich auch in kultureller Beziehung wieder näher.

Das neunzehnte Jahrhundert hatte in seinen ersten Jahrzehnten einen bemerkenswerten Wandel in der Bewertung des geistigen Deutschland durch die Franzosen gebracht. Während noch das Frankreich Voltaires, ganz erfüllt von dem Anspruch einer un-

bedingten geistigen Vorherrschaft Frankreichs, sich der Anerkennung der deutschen Kulturleistung gern entzieht, bahnt sich mit dem ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts eine gerechtere und vorurteilsfreiere Auffassung dort die Wege. Als Folge der mit der Revolution bei unseren westlichen Nachbarn einsetzenden allgemeinen Sinnesänderung, begünstigt durch die in den Kriegen der Revolutions- und Kaiserzeit vollzogene engere Berührung der beiden Völker, gestützt und genährt hauptsächlich durch das vermittelnde und aufklärende Wirken der Frau von Staël und ihres Kreises, treffen wir im 19. Jahrhundert bei den führenden Geistern drüben eine auffallende Hinneigung namentlich zu den Werken der deutschen idealistischen Dichtung und Philosophie. Immer wieder hören wir aus berufenem Munde das Eingeständnis der Unentbehrlichkeit deutscher Geistesarbeit auch für Frankreichs Kultur. Nur das Urteil, das Sainte-Beuve noch 1867 niederschreibt, sei hier angeführt: Cette connaissance d'Outre-Rhin et de tout ce qui s'y passe est de plus en plus indispensable, et c'est être manchot dans les choses de l'esprit que d'en être privé.

Das rege Interesse, das jetzt nicht mehr wie in den vergangenen Jahrhunderten nur bei den Deutschen für den französischen Geist herrscht, sondern das jetzt ein wechselseitiges geworden ist, lässt in der ersten Hälfte des Jahrhunderts die beiderseitigen Kulturkreise sich wiederholt schneiden. Durch deutsch-germanischen Einfluss wurde in Frankreich die romantische Dichtung geweckt und genährt. Das „junge Deutschland“ andererseits schulte sich wiederum in erster Linie an Frankreichs schriftstellerischer Technik, entlehnte von ihm einen grossen Teil seiner politischen und sozialen Ideen. Es ist nicht zu viel gesagt, wenn man behauptet, dass in dieser Zeit eine wirkliche deutsch-französische Kulturgemeinschaft sich zu bilden im Begriff steht, in der Deutschland für die Franzosen das Land Kants, Fichtes und Goethes bedeutet. Selbst Heine hatte mit all seinen Schmähungen nicht vermocht, drüben den Glauben an den deutschen Idealismus ernstlich zu erschüttern. Das Jahr 1848 mit der Niederlage, die es dem Liberalismus bringt, und den neuen politischen Spannungen, die es auslöst, führte zwar zu etwas grösserer Zurückhaltung auf seiten der Franzosen, hinderte sie aber im grossen und ganzen doch nicht, die Deutschen auch weiterhin mit den Augen der Frau von Staël zu betrachten. Den grundsätzlichen Umschwung bringt das Jahr 1870. Die ungeahnte materielle Kraft, die das Volk der Dichter und Den-

ker entfaltet, reisst die Franzosen wie aus einem Traume. Die romantische Idylle von den Ufern des Rheines hat sich auf einmal für sie in eine „idylle prussienne“ verwandelt. Flaubert kann sich noch nach einem Jahre nicht erholen von der Enttäuschung, die er erfahren hat von diesen „docteurs ès lettres, cassant des glaces à coups de pistolet et vendant des pendules“. Lassen wir das Echo der Urteile, die damals von französischen Dichtern und Denkern über Deutschland laut wurden, wieder an unser Ohr dringen, so fühlen wir uns lebhaft an das erinnert, was wir im Jahre 1914 und bis in unsere Tage hinein erlebt haben. Auch damals gelang es den Vertretern von Kunst und Wissenschaft nicht, ihr Lebensgebiet als eine Provinz der unpolitischen Wahrheitssuche abzusondern, sondern sie stellten genau wie 1914 die Waffen der sonst uninteressierten Erkenntnis mit für den Kampf zur Verfügung. Fast keiner der anerkannten Grössen fehlt im Chore derer, die Deutschland aufs schärfste verurteilen und wohl gar das widerrufen, was sie früher Günstiges über Land und Volk gesagt haben. Pasteur erntet lauten Beifall, als er mit der Geste der Entrüstung auf die Würde eines Ehrenmitgliedes der Universität Bonn verzichtet. Aufrichtigen Schmerz über das Zerreissen enger, von ihnen sorgsam gepflegter kulturellen Beziehungen dürfen wir bei Taine und Renan voraussetzen. Für letzteren ist der Ausbruch des Krieges der schwerste Schlag seines Lebens. In seinen Briefen an Strauss mahnt er in wohlgemeinter Weise die Deutschen zur Mässigung, predigt ihnen das Misstrauen gegenüber der Gewalt und droht mit der historischen Vergeltung. Weithin vernehmbar lässt vor allem der von Guernesey aus in das belagerte Paris geeilte Victor Hugo seine Stimme gegen die Eroberer erschallen. Das *Année terrible* hallt wider von wuchtigen Anklagen und echtem Schmerz über das Unglück des Vaterlandes. Aber zu seiner Ehre muss gesagt werden, dass er nie in den Ton gemeiner Schmähung und blinder Verurteilung verfallen ist, wie wir dies bei den Dichtern von 1914 leider zu oft erleben mussten. In dem Gedichte *Choix entre les deux Nations* aus dem *Année terrible* findet er für das Volk, das er 69jährig noch als Nationalgardist bekämpft, Worte hoher Anerkennung ob seiner geistigen Bedeutung. Und aus der grossen Rede, die er am 1. März 1871 in der französischen Nationalversammlung hielt, sei hier eine Stelle angeführt, die wir heute nicht ohne seltsame Bewegung lesen können, die aber auch von des Dichters Landsleuten heute wieder gelesen werden sollte: „Man wird Frankreich sich wieder erheben

sehen, und es wird wieder die Hand auf Elsass-Lothringen legen. Mehr noch, es wird Besitz ergreifen von Trier, Mainz, Köln, Koblenz und vom ganzen linken Rheinufer. Und man wird Frankreich ausrufen hören: An mir ist die Reihe! Deutschland, hier bin ich! Bin ich deine Feindin? Nein, ich bin deine Schwester! Ich habe dir alles wieder abgenommen und gebe dir alles zurück! Unter der einzigen Bedingung, dass wir künftig nur ein einziges Volk bilden werden, eine einzige Familie, eine einzige Republik! Ich werde meine Festungen schleifen, du wirst die deinigen zerstören. Meine Rache heisst Brüderlichkeit. . . . Seien wir dieselbe Republik, seien wir die Vereinigten Staaten Europas! Seien wir der Völkerbund des Kontinents, seien wir die europäische Freiheit, seien wir der Völkerfriede! Und jetzt reichen wir uns die Hand! Denn wir haben uns gegenseitig geholfen: Du hast mich von meinem Kaiser befreit, ich befreie dich von dem deinen!"

Aber die Kluft, die der Krieg zwischen den beiden Völkern sich auftun lässt, ist so tief und breit, dass sie zunächst durch nichts überbrückt werden kann. Man möchte drüben alle geistigen Beziehungen mit den Deutschen lösen, weil man von ihnen nur noch Schaden für die nationale Kultur erwartet. Die Frage, was man bei einer engeren Verbindung mit Deutschland gewinnen könne, wird 1874 von Nisard so beantwortet: „Unter zivilisierten Völkern tauscht man mit gegenseitigem Nutzen Waren, Erzeugnisse der Industrie, Errungenschaften der Wissenschaft und Gelehrsamkeit, Kriegswaffen aus: man tauscht aber nicht Güter des Geistes und der Kunst ohne Schaden für jeden einzelnen." Diese streng ablehnende Haltung gegenüber allem Deutschen, vor allem gegenüber deutschem Geisteswesen, treffen wir bei namhaften Vertretern der französischen Literatur bis in die jüngste Zeit vor dem Kriege. Maurice Barrès z. B. hat zu bemerken geglaubt, dass die Kantische Lehre junge Franzosen „entwurzele" und danach strebe, in ihren Köpfen den Begriff des „Vaterlandes" durch den des „Staates" zu ersetzen.

Nur ganz langsam und allmählich kehrt bei einzelnen edel gerichteten Geistern gegenüber den Deutschen eine versöhnlichere Stimmung wieder, die zwar vermeintliches Unrecht nicht vergessen, darum aber doch wieder in ein leidliches Verhältnis mit der Nachbarnation kommen will. Wiederum geht hierbei Renan mit leuchtendem Beispiel voran. 1879 schreibt er als Bekenntnis an einen deutschen Freund: „Die Notwendigkeit

des Zusammenarbeitens Frankreichs und Deutschlands, einst mein frühester Jugendtraum, wird jetzt die Ueberzeugung meines reifen Alters. Ja, ohne uns werdet Ihr einsam dastehen und die Schwächen des Einsamen in Euch tragen, und ohne Euch wird unser Werk nur öde und unvollkommen sein." Wer im übrigen sich tiefer mit dem Geiste vertraut machen will, der drüben die Herzen auch der Besten und ehrlich nach der Aussöhnung mit Deutschland Strebenden erfüllte, der findet die nötigen Unterlagen und Anhaltspunkte bei Romain Rolland in seinem grossen Roman von Johann Christophe, einem der gedankenreichsten Bücher der neuesten französischen Literatur, unentbehrlich für jeden, der sich mit der Frage der deutsch-französischen Kulturbeziehungen zu befassen hat. Immer wieder wird uns da klar, welches der tiefste Grund der Zurückhaltung und des Misstrauens uns gegenüber gewesen ist: das Missverhältnis, das nach dem Urteil der Franzosen zwischen dem hohen deutschen Idealismus der Goetheschen Zeit und dem modernen Streben nach reeller Macht bestand und bestehen musste. Sie bemühen sich vergebens, einen Ausgleich zu finden, und kommen zu einem äusserst verzerrten Bilde des deutschen Charakters, sowie deutschen Schaffens und Strebens. Den Typus des modernen Deutschen stellen für Rolland jene dar, „die mit Vorliebe den alten Idealismus der Rasse spöttisch verschmähen und siegestrunken mit Kraft und Erfolg einen Kultus treiben, der beweist, dass sie nicht gewohnt sind, unter diesem Zeichen zu leben." Wir lesen über die neuen Deutschen bei Rolland: „Besonders seit den deutschen Siegen taten sie (die Deutschen) alles, um Kompromisse zu schliessen, einen widerlichen Mischmasch aus neuer Macht und alten Grundsätzen zustande zu bringen. Auf den alten Idealismus wollte man nicht verzichten: das wäre eine Tat des Freimuts gewesen, zu der man nicht fähig war; man hatte sich, um ihn den deutschen Interessen dienstbar zu machen, damit begnügt, ihn zu fälschen. Man folgte dem Beispiel Hegels, des heiter doppelzüngigen Schwaben, der Leipzig und Waterloo abgewartet hatte, um den Grundgedanken seiner Philosophie dem grossen Staate anzupassen — und änderte jetzt, nachdem die Interessen andere geworden waren, auch die Prinzipien. War man geschlagen, so sagte man, Deutschlands Ideal sei die Menschheit. Jetzt, da man die andern schlug, hiess es, Deutschland sei das Ideal der Menschheit. Solange die andern Länder die mächtigeren waren, sagte man mit Lessing, dass die Vaterlandsliebe eine heroische Schwäche sei, die man sehr gut entbehren könne, und

man nannte sich Weltbürger. Jetzt, da man den Sieg davontrug, konnte man nicht genug Verachtung für die französischen Utopien aufbringen: als da sind Weltfrieden, Brüderlichkeit, friedlicher Fortschritt, Menschenrechte, natürliche Gleichheit; man sagte, das stärste Volk habe den andern gegenüber ein absolutes Recht, während die andern als die Schwächeren ihm gegenüber machtlos seien. Es schien der lebendige Gott und der fleischgewordene Geist zu sein, dessen Fortschritt sich durch Krieg, Gewalttat und Unterdrückung vollzog. Die Macht war jetzt, da man sie auf seiner Seite hatte, heilig gesprochen. Macht war jetzt der Inbegriff alles Idealismus und aller Vernunft geworden." Um der Wahrheit die Ehre zu geben, will Rolland anerkennen, das Missverhältnis sei vor allem dadurch bedingt worden, dass Deutschland jahrhundertelang schwer darunter gelitten habe, Idealismus ohne Macht zu besitzen; da sei es nach so viel Prüfungen wohl entschuldbar, wenn es jetzt das traurige Geständnis ablege, es bedürfe vor allem der Macht, wie immer sie beschaffen sein möge. „Wieviel verborgene Bitternis aber lag in solchem Bekenntnis des Volkes eines Herder und Goethe. Und welch Verzicht, welche Erniedrigung des deutschen Ideals lag in diesem deutschen Sieg!"

Da soviel unheilbare Voreingenommenheit das Urteil trübte, so ist es zu verstehen, dass Frankreich auch in rein geistiger Beziehung bestrebt war, zwischen sich und das siegreiche Nachbarvolk die Scheidelinie zu ziehen. Von einer geistigen Interessengemeinschaft zwischen den beiden Nationen kann für Frankreich in den ersten Jahren nach dem Kriege höchstens auf rein wissenschaftlichem und philosophischem Gebiet die Rede sein, wo die deutsche Methode des Forschens und Erkennens einfach nicht mehr zu entbehren war. In Kunst und Literatur Frankreichs aber treffen wir zunächst kaum irgendwelche Spur, die nach Deutschland zurückführte. Wenn Wagners Musikdrama, die gewaltigste Leistung, die Deutschland auf künstlerischem Gebiet in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts aufzuweisen hat, erst mit dem Jahre 1885 auch in Frankreich die ihm gebührende Beachtung findet, so ist auch das sicher eine Folge der andauernden politischen Spannung und der ihr folgenden geistigen Entfremdung. — Das siegreiche Deutschland dagegen fühlte sich nicht verpflichtet und genötigt, in nationalem Stolz sich stärker als bisher dem französischen Kultureinfluss zu verschliessen. Wir finden im Gegenteil bald nach dem Kriege in unserm Lande ein starkes Anschwellen des von Frankreich ausgehenden literarischen

Einflusses. Die Hoffnung derer, die von dem glänzenden Aufstiege Deutschlands auch eine Neubelebung des literarischen Lebens im nationalen Sinne erhofft hatten, wurde zunächst bitter enttäuscht. Weder auf dem Theater noch im Roman trat der ersehnte, wirklich grosse Dichter auf, der, den Geist der grossen Zeit ausschöpfend, die Führung an sich zu reissen vermocht hätte. Weil die erhoffte Blüte des deutschen Dramas ausbleibt, wendet sich die Gunst des deutschen Publikums kurz entschlossen wiederum den die Mode beherrschenden französischen Dramatikern zu. Wir erleben in den nächsten zwei Jahrzehnten auf den deutschen Bühnen eine Vorherrschaft des französischen Dramas, wie sie stärker wohl zu keiner Zeit bestanden hat. Die Sittenkomödie der Augier, Dumas und Sardou feiert bei uns wahre Triumphe. Der Hauptvermittler ist Laube, der die Stücke für das Wiener Stadttheater übersetzt, von wo aus sie sich dann schnell die übrigen deutschen Bühnen erobern. 1879 war ein Drittel aller auf deutschen Bühnen gespielten Stücke französischen Ursprungs. Von 425 Vorstellungen des Wiener Stadttheaters vom 1. Dezember 1877 bis 30. November 1878 waren 220 französisch, am Berliner Residenztheater von 366 Aufführungen 227! Der Geschmack an der inhaltlich meist recht leichten Ware belebt sich noch, als bedeutende französische Schauspieler, wie die Brüder Coquelin, Mme Réjane und Mme Sarah Bernhardt, den nach dem Kriege über Deutschland verhängten Boykott aufheben und sich selbst in ihren Gastrollen vom deutschen Publikum feiern lassen. In den beiden letzten Jahrzehnten des Jahrhunderts gesellen sich zu den alten Theatergrössen Namen wie Hervieu, Feydeau, Rostand, Becque, Brieux, Bernstein. Sie sind bald dem Publikum in gleicher Weise vertraut. Sardou feiert nach 1895 noch besonders glänzende Triumphe mit seiner *Madame Sans Gêne*. Dasselbe Jahr bringt als Hauptereignis im deutschen Theaterleben die Aufführung von Rostands *Cyrano de Bergerac*, zu dessen grossen Erfolg Fuldas meisterhafte Uebersetzung und Kainz' glänzende Darstellung in gleicher Weise beitragen. Aber wie war es überhaupt möglich, dass ein Stück, das im letzten Grunde der Verherrlichung des französischen Nationalcharakters dient, in Deutschland so gefeiert werden konnte? Wir brauchen uns nicht zu wundern, dass diese Vorherrschaft des französischen Theaters in dem neuen, politisch und wirtschaftlich mächtig aufblühenden Deutschland von den Franzosen als ein Sieg ihres Geistes über den unsern gefeiert wird. Und wir müssen uns von ihnen den Vorwurf ge-

fallen lassen, unserer Aufgabe, nach dem Siege auch die geistige Führung zu übernehmen, nicht in allem gewachsen gewesen zu sein. Sehr bitter ist wiederum Rolland, wenn er sagt: „Wenn man den Sieg errungen hat, ist man dafür verantwortlich; man ist der Schuldner der Besiegten geworden. Man übernimmt stillschweigend die Verpflichtung, ihnen vorauszuschreiten, ihnen den Weg zu weisen. Der siegreiche Ludwig XIV. brachte Europa den Glanz der französischen Vernunft. Welches Licht hat das Deutschland von Sedan der Welt gebracht?"

Der grossen Beliebtheit der französischen Sittenkomödie beim deutschen Publikum Rechnung tragend, machten sich natürlich in Deutschland zahlreiche Schriftsteller ans Werk, Theaterstücke nach französischem Muster zu schreiben. Der erste und erfolgreichste unter ihnen ist zweifellos Laube; ihm folgen Lindau, Blumenthal, L'Arronge, Schoenthan und viele andere. Sie beherrschen die Bühne vollständig, so dass alle Proteste und Mahnungen einsichtiger Kritiker, die das deutsche Theater für das Drama deutschen Geistes zurückgewinnen möchten, lange Zeit ungehört verhallen. Das deutsche Theater ist damals wirklich einer dramatischen Internationale anheimgefallen und erlebt eine Zeit grössten Tiefstandes: denn die den Franzosen abgelernte Bühnensicherheit, die geschickte Szenenführung und der von viel gesundem Menschenverstand und prickelndem Witz belebte Dialog vermochten doch nur die grosse Masse über den Mangel an Tiefe und sittlichem Ernst hinwegzutäuschen und konnten in keiner Weise mit dem Unrecht aussöhnen, dass zugunsten fremden Geistes deutschen Dichtern von der Grösse eines Hebbel und Grillparzer lange Zeit ihr Recht auf die deutsche Bühne vorenthalten wurde. Nichts ist bezeichnender für die deutschen Theaterverhältnisse der damaligen Zeit als die Tatsache, dass der Schillerpreis von 1869 bis 1879 überhaupt nicht verliehen werden konnte. Den wirklichen Wandel zum Bessern bringt erst das Jahr 1888, in dem mit Sudermanns *Ehre* endlich eine neue grosse Geistesströmung, der Naturalismus, von der deutschen Bühne Besitz ergreift und dort neues reiches Leben weckt. — Aber auch an der deutschen naturalistischen Dichtung schreiben sich die Franzosen einen Teil des Verdienstes zu, ja sie erheben den Anspruch, für die gesamte Weltliteratur die Apostel des Naturalismus gewesen zu sein. Auch wer das nicht zugibt, wer vielmehr die Ansicht vertritt, dass die dieser Bewegung zustrebenden Regungen und Kräfte zum grossen Teile kosmopolitischer Art sind, im gesamten Welt- und

Menschheitsbilde verankert liegen, wird doch nicht leugnen können, dass in dieser neuen, ausdrücklich auf der Welt der Wirklichkeit aufgebauten Kunst die Franzosen eine besonders bemerkenswerte Rolle gespielt haben. Und soviel steht auch fest, dass Frankreich durch nichts so sehr seinen alten Ruf als tonangebende Kulturmacht bei den Völkern auch im neunzehnten Jahrhundert wieder begründet hat wie durch seine Leistungen auf dem Gebiete des naturalistischen Romans. Der Franzose, mit mehr Wirklichkeitssinn ausgestattet als der von seinen Idealen leicht dem Nächstliegenden und Augenblicklichen entzogene Deutsche, reagiert auch besonders stark auf die von den Dingen ausgehenden Reize, die oft genug sogar für ihn das Wesen der Sache auszumachen scheinen. So war dieses Volk wohl befähigt, die eingreifendste Revolution, die die Kunst im neunzehnten Jahrhundert erfahren hat, an führender Stelle mit zu bewirken. Der Deutsche seinerseits, der seiner innersten Natur nach jeglichem Impressionismus fernsteht, bedurfte einer starken Anregung, um sich auf dem neuen Felde künstlerischen Schaffens erfolgreich zu betätigen. Die Anregung ist von verschiedenen Seiten gekommen, besonders stark von den Russen und den nordischen Völkern; von entscheidender Bedeutung aber war doch wohl erst der Anstoss, der von der Kunst Zolas herkommt. Die starke Wirkung, die von ihm auf die deutsche Literatur ausgeht, war gewiss vorbereitet durch seine Vorgänger auf dem Gebiete des Romans, die Beyle-Stendhal, Flaubert, Goncourt, Balzac, die alle den Deutschen nicht fremd geblieben waren, ja sogar bei ihnen Schule gemacht hatten. Aber erst Zola gelangt bei den nach neuen Wegen künstlerischen Schaffens Suchenden zu der allgemeinen Anerkennung, Meister und Vorbild sein zu können. Sein Ruhm wird in Deutschland am lautesten von M. G. Conrad, den Brüdern Julius und Heinrich Hast und Bleibtreu verkündet. Letzterer preist vor allem Zolas *Germinal* als das Muster einer neuen Kunst und erwartet von ihm das Heil der deutschen Literatur. Die 1889 von Theodor Wolff und Maximilian Harden in Berlin nach dem Muster des *Théâtre Antoine* gegründete „Freie Bühne" stellt sich ganz in den Dienst der neuen Kunst. Im Roman wie im Drama sehen wir tatsächlich einen deutlichen Einfluss des grossen französischen Sprachkünstlers. Die deutschen Schriftsteller sind in manchem seine gelehrigen Schüler gewesen, haben vor allem mit der gleichen Treue und Gründlichkeit, mit dem Notizbuch in der Hand, die Tatsachen des Lebens der Wirklichkeit gesammelt. Sie haben ihm

gleichzukommen gesucht in dem, wo er allerdings fast unerreichbar dasteht, in der Kunst der Milieuschilderung. Sie haben von ihm grössere psychologische Feinheit in der Zeichnung von Menschen des modernen Lebens sich angeeignet, ohne allerdings zu ahnen, dass sie zu solchen Studien eigentlich nicht zu dem Ausländer hätten zu gehen brauchen, weil Hebbel schon für sie in vielem ein Vorbild hätte sein können. Alles in allem muss anerkannt werden, dass von Zola und seinen Mitstrebenden in Frankreich aus Anregungen ausgehen konnten, die bei uns auf fruchtbaren Boden gefallen sind und manche gute Frucht getragen haben. Wir dürfen aber ebensowenig übersehen, dass gerade das Vorbild des französischen *l'art pour l'art* bei uns zu argen Entgleisungen und Verzerrungen in künstlerischer Beziehung geführt hat. Es ist mit Recht bemerkt worden, wie stark gerade die Naturalisten Frankreichs sich immer auf der Schneide des Möglichen bewegen, so dass es Nachahmern fast unmöglich gemacht ist, diese schmale Linie einzuhalten. Wer sich z. B. Zola zum Vorbild nahm, ohne über dessen volle Sonderart des Schauens und Empfindens oder auch über seine Sprachgewalt zu verfügen, musste fast notwendig ins „photographisch Unkünstlerische", ins schlechthin Hässliche und Zotige geraten. Der Gefahr sind nur zuviele zum Opfer gefallen. Wirklich erfreulich erscheint uns die von Frankreich ausgegangene Anregung eigentlich nur in den grössten Vertretern des deutschen Naturalismus, da, wo es bei einer Anregung bleibt, wo neben ihr und über ihr die freie künstlerische Persönlichkeit ihr Werk schafft. Auch Sudermann und G. Hauptmann sind Zola zu Dank verpflichtet, aber sie haben es verstanden, jegliches wirkliche Abhängigkeitsverhältnis zu vermeiden und ihrem ganzen Schaffen wiederum ein stark deutsches Gepräge zu geben. Ganz besonders zeigt uns G. Hauptmann in der Mischung naturalistischer und romantisch-symbolistischer Elemente, wie die reine französische Wirklichkeitskunst überwunden werden muss und kann. Am nächsten scheint er Zola in seinen *Webern* zu stehen. Es ist bezeichnend, dass gerade dieses Werk im Jahre 1897 in Frankreich mit grossem Erfolge aufgeführt werden konnte. Es wurde von den Franzosen, wie ein Kritiker sich damals ausdrückte, als Fleisch von ihrem Fleische empfunden.

Auch Sudermann hat mit der Aufführung einzelner seiner Dramen auf der französischen Bühne, so mit der *Ehre (L'Honneur)*, *Heimat (Magda)* und *Stein unter Steinen (Parmi les Pierres)* grossen Erfolg gehabt. In technischer Beziehung steht er zweifellos den

Franzosen näher als Hauptmann. Andere Erzeugnisse des deutschen Naturalismus dagegen, so die *Elektra* Hoffmannsthals oder *Frühlingserwachen* von Wedekind haben drüben nur kühle Aufnahme oder gar Ablehnung erfahren.

Vergleichen wir die Gesamtleistungen auf dramatischem Gebiet bei Franzosen und Deutschen etwa von der Jahrhundertwende bis zum Ausbruch des Weltkrieges, so braucht Deutschland den Vergleich nicht zu scheuen. Das deutsche Drama steht dem französischen vielleicht nach an Routine und sicher packender Anschaulichkeit, namentlich im Falle des Gesellschaftsstückes, dagegen ist es kaum zu bestreiten, dass unser Drama auch die bedeutenderen, entwicklungsfähigeren Begabungen aufweist. Es gilt hier, was R. M. Meyer einmal als Unterschiedsmerkmal für die französische gegenüber der deutschen Literatur aufgestellt hat: Ein höherer Durchschnitt, aber viel weniger ragende Gipfel.

Wenn die deutschen Künstler in neuester Zeit wiederum wie manchmal früher von den Franzosen einen gewissen Positivismus angenommen und gelernt haben, die Dinge der Welt mit klarem, realistisch eingestelltem Auge zu sehen, so sind es hingegen auch die Deutschen gewesen, die dem französischen Geistesleben erneut einen idealistischen und spiritualistischen Einschlag vermittelt haben. In Frankreich tritt nach 1885, als der Naturalismus noch in höchster Gunst zu stehen scheint, immer deutlicher eine bei dessen Auswüchsen unvermeidliche Gegenbewegung in die Erscheinung, die namentlich in der Lyrik bald mächtig ist und gewöhnlich als Symbolismus bezeichnet wird. Ihre Vertreter sahen in der Poesie vor allem das Mittel, durch Symbole die geheimen Beziehungen zwischen der Natur und der menschlichen Seele zu verdeutlichen und die Seele gleichsam auf den rhythmisch bewegten Verssilben sich wiegen zu lassen. Im Gegensatz zu der nur allzu stark und allzu deutlich uns dargebotenen Wirklichkeit der Naturalisten vermitteln sie uns nur flüchtige Eindrücke, Träume, eher etwas unbestimmt und zwecklos Geahntes als bestimmt Erfasstes und Erkanntes. Französische Literaturhistoriker führen den Symbolismus, namentlich dann, wenn sie ihn als jedem deutschen Einfluss entrückt darstellen wollen, gern unmittelbar auf die romantische Bewegung aus der ersten Hälfte des Jahrhunderts zurück, sehen in Verlaine, Mallarmé, Régnier die Nachkommen und Schüler Lamartines, Hugos und Mussets. Der Zusammenhang kann tatsächlich wohl nicht ge-

leugnet werden, gibt doch schon Frau von Staël in ihrem Buche über Deutschland deutlich das symbolistische Programm an: „Man muss, um die wahre Grösse der lyrischen Poesie zu erfassen, durch die Traumwelt in die ätherischen Räume schweifen, den Lärm der Erde im Anhören der Sphärenharmonie vergessen und das gesamte Weltall als ein Symbol der Regungen der Seele auffassen." Aber die Gedanken- und Empfindungswelt jener französischen Romantik ist, wie der eben angeführte Satz der Frau von Staël es ebenfalls zeigt, ohne deutschen Einfluss nicht zu begreifen, und dieser wäre dann im Symbolismus bei den Franzosen erneut wirksam geworden. Wir haben aber auch allen Grund, das erneute Hervortreten einer stark romantisch und idealistisch bestimmten Kunst bei unsern westlichen Nachbarn als mitveranlasst anzusehen durch den Einfluss, den die Tongewalt Richard Wagners drüben ausgeübt hat. Auch Wagner erstrebt ja vor allem die grosse Synthese der verschiedenen Welten und hat in seiner Musik das Wundermittel, uns an sie glauben zu lassen, uns über das Zeitliche hinwegzuheben in das ersehnte Land der Ahnungen und Träume, die im Symbol für uns wirklich werden. Nicht gleich konnte diese Welt Wagners mit ihrem Ungewissen, Geheimnisvollen, Unausgestaltenen den von ihrem lateinischen Ursprung her an das Klare und einfach Uebersichtliche gewöhnten Franzosen vertraut werden. 1861 hatte sein *Tannhäuser* jene berühmte Ablehnung durch das Pariser Publikum erfahren. Erst von 1885 an feiert er in Paris und anderswo seine grossen Triumphe, und eben damals setzt auch die Bewegung des Symbolismus in Frankreich ein. Der erste bedeutende Vertreter der symbolistischen Lyrik, Baudelaire, ist der einzige, der schon in den sechziger Jahren die Bedeutung Wagners erkannt hatte und für ihn eingetreten war. Bei allen seinen Nachfolgern und Mitstrebenden, besonders bei Verlaine und Mallarmé, steht Wagner in hohem Ansehen; in ihm sehen sie den Meister jener symbolistischen Musik, von denen nach der Forderung Verlaines auch ihre Verse erfüllt sein sollen:

De la musiqne encore et toujours!
Que ton vers soit la chose envolée,
Qu'on sent qui fuit d'une âme en allée
Vers d'autres cieux à d'autres amours.

Als Aeusserung des deutschen Geistes auf die symbolistische Lyrik Frankreichs haben wir wohl auch die Durchbrechung des festen französischen Versprinzips durch die Vertreter dieser Rich-

tung anzusehen. Wir finden bei ihnen die Nachahmung unserer freien Rhythmen, die man mit Recht als dem Genius der französischen Sprache zuwiderlaufend bezeichnet hat, die aber den Franzosen ganz neue Möglichkeiten des Ausdrucks der Empfindungen darboten.

Es ist eine bemerkenswerte Tatsache, dass das Höchste in der Lyrik unserer Tage vielleicht da geleistet worden ist, wo sich germanischer und französischer Geist gegenseitig befruchtet haben. Das ist der Fall im besonderen bei Stefan George. Jener von Deutschland her mitbestimmte Symbolismus Verlaines und Mallarmés wirkt auf George zurück. Er bekennt sich selbst als Schüler jener beiden; er ist auch der glänzende Uebersetzer Baudelaires. Aber erst was er selbst aus seiner deutschen Seele mit einer ungeheuren Innerlichkeit des Erlebens zu dem von seinen Vorbildern Uebernommenen hinzufügt, macht ihn zu dem bedeutendsten der lebenden deutschen Lyriker. R. M. Meyer, der feinste Kenner der Weltliteratur im 20. Jahrhundert, will von ihm aus wieder Beeinflussung der jüngeren französischen Poeten, etwa der Gruppe um Paul Fort herum, feststellen können.

Die Mischung französischer und deutscher Kultur hat auch den französisch dichtenden Vlamen Verhaeren zu besonderer Bedeutung erhoben. Er ist wohl als der bedeutendste Vertreter des Symbolismus überhaupt anzusehen; ohne allen Zweifel aber ist er der grösste Meister des Rhythmus. „Eine Aeolsharfe zu sein für die grossen Klänge des Menschheitslebens, ja für die Harmonie der Sphären, wie die fromme Sehnsucht nach sinnlich wahrnehmbarer Ordnung im Universum einst erdichtet, das ist Verhaerens Aufgabe."

Es hatten sich so in den letzten Jahrzehnten trotz aller politischen Gegensätze und trotz starken absichtlichen Uebelwollens einflussreicher Kreise hüben und drüben die Anfänge einer der nationalen Beschränktheit entrückten Literaturgemeinschaft zwischen Deutschland und Frankreich gebildet, ein Stück Weltliteratur, die nach Goethes berühmter Wesensbestimmung aus der sittlich-ästhetischen Uebereinstimmung der Völker erstehen soll, und zwar indem jede Nation sich ihrer Eigenart bewusst bleibt, aber auch der der andern Literaturen gerecht wird. Zu jener höheren Harmonie des Ganzen freilich, die Goethe als letztes Ergebnis der Arbeitsteilung erwartet, ist es dabei noch nicht gekommen, aber es

waren doch vielversprechende Ansätze vorhanden. Und neben diesen einem Ausgleich zustrebenden Entwicklungen auf dem eigentlichen literarischen Gebiete lassen sich Bestrebungen verwandter Art auf dem weiteren Felde der Philosophie und des wissenschaftlichen Lebens überhaupt feststellen. Ganz unverkennbar ist da vor allem die immer stärker werdende Zuneigung der französischen Denker zur Philosophie Kants. Gerade die bedeutendsten unter den Philosophen des in Frage kommenden Zeitabschnittes, z. B. Renouvier, Boutroux, Fouillée, nehmen sie in vielem zum Ausgangspunkt ihres eigenen Denkens und denken von ihr nicht weniger hoch als früher Renan und Taine. Und wenn sie sich auch, mitergriffen vom Kriegs- und Rachetaumel und getragen von einer tendenziösen Hetzliteratur, vielleicht dazu haben drängen lassen, ihre einst sympathische Würdigung des deutschen Geistes zu widerrufen, oder gar wie ein Boutroux, in ihm nichts weiter mehr sehen wollen als eine „savante barbarie“ oder ein „monstre dont l'égoisme implacable pèse lourdement sur le monde“, ihre eigenen Werke sprechen für die geschmähten Deutschen, indem sie zeigen, wie stark sie sich die Gedankengänge der deutschen idealistischen Philosophie zu eigen gemacht haben. Dass die Deutschen ihrerseits für neue, ursprüngliche Gedanken und Auffassungen der Franzosen, namentlich dann, wenn sie an Tiefe und Gehalt den Durchschnitt übertreffen, empfänglich und dankbar gewesen sind, das zeigt die fortdauernde Beachtung, die Taine bei uns findet, das beweist noch deutlicher die warme Aufnahme, die man in Deutschland der eigenartigen idealistischen Weltanschauung eines Bergson bereitet hat. Die tiefe Mystik, die bei Bergson die Darlegung der geheimnisvollen Erlebnisse der gefühlsmässigen Unmittelbarkeit durchzieht, dazu die poesievolle und temperamentreiche Sprache, die eben deswegen grösste Anschaulichkit gewährleistet, haben ihm gerade auch bei uns zahlreiche Verehrer und Schüler verschafft.

Dass die Methoden der deutschen wissenschaftlichen Forschung auf fast allen Gebieten nach Frankreich gedrungen und dort mit Erfolg angewandt worden sind, ist von drüben her oft genug dankbar anerkannt worden. Bedeutende Geschichtsschreiber wie M. A. Sorel und E. Lavisse stehen deutscher Forschung und damit deutscher Geistesart besonders nahe. Die literarische Kritik weist in ihrem Hauptvertreter Brunetière einen ebenfalls für deutsche Geistesarbeit besonders eingenommenen Schriftsteller auf. Nirgends aber ist die Arbeitsgemeinschaft so weit gegangen wie auf

dem Gebiete der romanischen und in Sonderheit der französischen Philologie. Französische und deutsche Gelehrte haben gerade hier in gegenseitiger Anregung und Förderung, in gemeinsamer selbstloser Hingabe an die Zwecke der Wissenschaft gewaltige Leistungen vollbracht. Die wissenschaftlichen Sammelwerke, Zeitschriften, die Berichte über Kongresse und Sitzungen der Akademien legen davon Zeugnis ab.

Niemand kann sich der Erkenntnis verschliessen, dass die Annäherung, die sich zunächst auf wissenschaftlichem und künstlerischem Gebiete wieder herausstellte, im hohen Grade geeignet war, allmählich auch die Völker in breiteren Schichten zu besserem gegenseitigen Verständnis und zur Anbahnung freundschaftlicher Beziehungen zu führen. In beiden Ländern waren die Vorbereitungen dazu in die Wege geleitet; Vereinigungen einsichtiger und einflussreicher Männer hatten sich gebildet zum Zwecke der Förderung des Aussöhnungswerkes. Dass starke Gegenströmungen hüben und drüben bestanden, ist nur natürlich in einer Zeit, wo fast überall in der Welt einem schrankenlos egoistischen Nationalismus gehuldigt wurde. In Frankreich sind es besonders die sogenannten Syndikalisten, die sich der mächtig anschwellenden nationalistischen Flut entgegenstemmen und innerhalb des Ideals einer internationalen Völkerverbrüderung auch den Gedanken des kulturellen und politischen Ausgleiches mit Deutschland vertreten. Aus ihren Reihen ragen Männer wie Jaurès und Hervé hervor. Letzterer greift dabei den Kernpunkt des ganzen Problems heraus, indem er in erster Linie die Verständigung über Elsass-Lothringen zu erreichen sucht. Sein 1913 erschienenes Buch über Elsass-Lothringen und die deutsch-französische Verständigung hat zwar auch in Deutschland Beachtung gefunden, leider aber zu keiner praktischen Stellungnahme zu den hier erörterten Möglichkeiten geführt. Hervé bekennt sich hier zu einer sehr tiefen und gerechten Würdigung der Deutschen, „des Volkes der Reformation und Goethes“, für dessen ernsten, methodischen und disziplinierten Geist er tiefe Zuneigung und grosse Bewunderung empfinde. Leider verhallten solche Stimmen nur zu sehr gegenüber dem lauten Schrei nach Revanche, der drüben seit 1871 nie mehr verstummte und in den letzten beiden Jahrzehnten besonders laut von dem sogenannten „jungen Frankreich“ ausgestossen wurde, das sich streng ablehnend verhielt gegen alles, was nach Ueberbrückung der politischen Gegensätze zwischen Frankreich und Deutschland aussah. Stark hemmend wirkte in

dieser Beziehung auch die von dem Provenzalen Charles Maurras auf südlicher Leidenschaftlichkeit aufgebaute panlateinische Rassenlehre. Die von Maurras neugegründete *Action française* stellte sich ausgesprochen in den Dienst des krassesten französischen Chauvinismus. Maurras stellt es als oberste Pflicht des echten, einer glänzenden Kulturentwicklung seines Volkes sich bewussten Franzosen hin, das Erbe der griechisch-römischen Kultur gegen die drohende germanische Ueberflutung zu verteidigen. Nach ihm sind alle Menschen lateinischer Abstammung adlig geboren; auch der Nichtromane, der lateinischer Kultur nachgeht und ihr innerlich anhängt, kann adlig werden; wer aber andern Stammes ist und sich zu ihr feindlich stellt, der bleibt gemein, ein Barbar.

Eine starke Stütze hat der französische Chauvinismus auch in den Werken einzelner Schriftsteller, so namentlich in den Romanen des begabten und viel gelesenen Romanschriftstellers Barrès gefunden. Nur wenige haben so viel zur Vergiftung des Verhältnisses zwischen Deutschen und Franzosen in jüngster Zeit beigetragen wie dieser Lothringer. Zu nennen sind hier vor allen Dingen seine Romane *Au Service d'Allemagne* (1905) und *Coulette Baudoche* (1909), in denen er das Wesen der deutschen Bildung zu erfassen sucht, um sie als Halbkultur hinzustellen und sie von dem strahlenden Hintergrund der altfranzösischen Kulturüberlegenheit des Elsass sich abheben zu lassen.

Der französische Chauvinismus in seiner Bedeutung für die Entwicklung der kulturellen Beziehungen zwischen Frankreich und Deutschland muss hier noch von einer besonderen Seite betrachtet werden. Von der ihm innewohnenden Feindschaft gegenüber den so schnell zu grosser Macht gelangten östlichen Nachbarn ist indirekt ein starker Anreiz zur Entfaltung aller geistigen Kräfte für Frankreich ausgegangen.. Das Bewusstsein von der auch in Zukunft noch drohenden Gefahr, immer mehr in das Hintertreffen zu geraten, mehr noch der heisse Durst nach Vergeltung und Wiedergewinnung verlorener Macht haben die Geister zu emsigem Schaffen im Dienste der nationalen Aufgabe aufgerufen. Rolland macht sich auch hier zum Dolmetsch der Empfindungen vieler Franzosen, wenn er, zu den Deutschen gewandt, spricht: „Ihr habt uns wieder zusammengeschmiedet. . . . Ihr ahnt nicht, in welcher düsteren Atmosphäre wir aufgewachsen sind, in einem gedemütigten und zerrissenen Frankreich, das eben dem Tode ins Gesicht geschaut hatte, und

das noch immer die furchtbare Bedrohung der Uebermacht auf sich empfand. Wir fühlten, dass unser Leben, unser Genius, unsere Zivilisation, die Grösse von zehn Jahrhunderten, in der Hand eines gewalttätigen Eroberers lag, der sie nicht verstand, der sie im Grunde hasste und der von einem Tag zum andern sie vollends und für immer zerbrechen konnte. Und doch galt es für dieses Schicksal zu leben. . . . Ihr habt unsern Idealismus neu entflammt, die Glut unserer Wissenschaft und unseres Glaubens neu belebt; ihr wurdet die Veranlassung, dass unser Frankreich mit Schulen übersät wurde, ihr habt die Schöpferkräfte eines Pasteur aufgestachelt, dessen Entdeckungen ganz allein genügten, unsern Kriegstribut von fünf Milliarden zu decken. Ihr waret es, die unsere Dichtkunst, unsere Malerei und Musik zu neuem Leben erweckten. Euch schulden wir das Wiederaufwachen unseres Rassegewissens."

Schauen wir zurück auf die vier Jahrzehnte mit ihren mannigfachen Wechselbeziehungen, in denen trotz aller Hemmungen und Hindernisse ein allmähliches Erwärmen und Fortschreiten zu erkennen ist, so bietet sich unserem Auge ein buntes, fesselndes Bild. Der Krieg hat mit einem gewaltigen Schlage alles Leben darin zerstört und nur eine grosse leere Oede zurückgelassen. Von neuem muss der Anbau beginnen. Kommen wird er sicher, sollte auch noch auf Jahre hinaus eine Zone des Grauens und ein Wall von Hass und Feindschaft Volk von Volk scheiden. Beide sind aufeinander angewiesen, nicht nur politisch und wirtschaftlich, auch geistig und seelisch. Eins findet im andern die Ergänzung seines Wesens. Wird es wieder die deutsche Seele sein, die sich zuerst der französischen ohne Feindschaft zuwendet und mit ihr neue Gemeinschaft sucht? Wer die Geschichte kennt, wird kaum daran zweifeln. Die deutsche Seele war stets weniger als jede andere fähig, sich, in Nationalstolz gehüllt, der Beeinflussung von aussen zu entziehen, wenn sie dort Werte, die sie selbst nicht in gleichem Masse besitzt, zu finden glaubte. Und von wirklichem Nationalhass gegenüber Frankreich hat der Deutsche ja selbst in diesem Kriege kaum etwas gekannt. — Wie wird der Franzose sich verhalten? Können wir nach allem, was wir erlebt haben, noch an das glauben, was Rolland im letzten Buche seines grossen Romans verkündet? „Und auch ihr, deutsche Brüder, seht uns nicht, die wir euch sagen: „Hier unsere Hände! Trotz allen Lügen und allem Hass wird man uns nicht voneinander trennen. Wir haben euch, ihr habt uns zur Grösse unseres Geistes und unserer Rasse nötig.

Wir sind die beiden Schwingen des Okzidents. Wenn die eine zerbricht, ist auch der Flug der andern zerstört. Möge der Krieg kommen! Er wird unsere verschlungenen Hände nicht lösen, wird den Aufschwung unserer Bruderseelen nicht hemmen!" Rolland selbst scheint seinen Worten die Tat folgen lassen zu wollen. In den letzten Wochen ging die Nachricht durch unsere Zeitungen, er habe sich bereits an den Präsidenten Wilson mit der Aufforderung gewandt, einen wirklichen Kongress der Menschlichkeit und der Gerechtigkeit zu berufen und sich dort den Beinamen des „Versöhners" zu verdienen. Aber wieviele werden hinter ihm stehen? Was werden sie durchzusetzen vermögen gegenüber den Fanatikern des Machtrausches und des Rachebegehrens? Goethes bekanntes Wort über Hass und Feindschaft zwischen den Völkern: „Es ist mit dem Nationalhass ein eigenes Ding. — Auf den untersten Stufen der Kultur werden Sie ihn immer am stärksten und heftigsten finden. Es gibt aber eine Stufe, wo er ganz verschwindet und man gewissermassen über den Nationen steht und im Glück oder im Wehe seines Nachbarvolkes empfindet, als wäre es dem eigenen begegnet" — scheint für den Augenblick nicht mehr zu Recht zu bestehen oder wenigstens nur für sein eigenes Volk Gültigkeit zu haben.

Für die vielleicht noch ferne Zeit, wo aber wirklich wieder ein Stück Kulturgemeinschaft Deutsche und Franzosen verbindet, wo wieder gleiche Probleme die besten Geister hüben und drüben beschäftigen werden und das Bestreben auf beiden Seiten sichtbar wird, unvoreingenommen der eine den andern zu ergänzen und zu fördern, für diese Zeit darf man wohl etwas mehr von dem grossen Plane der Völkerversöhnung und des Völkerbundes erhoffen, als sich uns augenblicklich als aussichtsvoll und erreichbar darstellt. Freilich täten wir Deutschen gut daran, auch für diese Zeit eine Mahnung zu beherzigen und aus ihr die Folgerung zu ziehen, die Hebbel in der *Weltpoesie* an uns richtet:

Keine edlere Flamme, die Völker in eins zu verschmelzen,
Als die poetische, nur gehen wir Deutsche zu weit.

Hagen i. W. Ad. Krüper.

Mme de Staël und unsere höhere Schule.

Man muss sich oft wundern, dass die französische Lektüre in den Oberklassen unserer höheren Schulen gar zu häufig immer wieder im Laufe eines Schuljahres durch 3 Punkte bestimmt wird: Novellen, ein Historiker, ein Drama. Damit nicht genug, treffen wir mitunter ganze Jahrgänge hindurch dieselben Werke an, etwa beispielsweise *Colomba*, Taines *Ancien régime*, *Phèdre*. Fragt man sich, ob denn die französische Literatur für unsere Schulen wirklich nichts Gutes sonst bietet, und tut man nur einen Blick auf die Verzeichnisse der bei Velhagen, Renger, Weidmann und anderen Ortes erschienenen und dauernd bereicherten Schulausgaben, so findet sich in jedem der drei genannten Gebiete eine Fülle anderweitiger Lektüre. Aber abgesehen davon, muss denn immer nur nach dem gezeigten starren Schema gearbeitet werden? Novellen oder ein Roman zu Beginn des Schuljahres und im Winter ein Drama, wenn es auch nicht immer aus der Zeit des Klassizismus sein muss, mögen zu Recht bestehen, wofern nicht die Lyrik ganz vernachlässigt wird. Wie aber steht es mit dem oft chauvinistischen Historiker? Wenn der Stoff aus einem bedeutsamen Abschnitt der französischen Geschichte genommen wird, hat die Lektüre ihre gewisse Berechtigung. Und doch ist es eine Zumutung, wenn der Schüler sich monatelang gar zu genau mit einem kleinen Ausschnitt der französischen Geschichte beschäftigen soll, zumal wenn sich dies in den Oberklassen jährlich wiederholt. Warum nimmt man denn da nicht hin und wieder wenigstens eine andere Literaturgattung? Chateaubriands oder Lamartines Reisen, Montesquieu, eine Auswahl aus den Schriftstellern des 18. Jahrhunderts, Reden etwa Mirabeaus würden bei Lehrer und Schüler das ewige Einerlei angenehm unterbrechen.

Der Schüler ist geneigt, den Franzosen von Alters her als politischen Feind der Deutschen zu betrachten, aber er empfindet auch sein Denken als so völlig anders geartet. Er kann ferner bei der verhältnismässig geringen Lektüre nur einzelne Schriftsteller in der französischen Literatur kennen lernen, während ihm durch den deutschen Unterricht eine grössere Fülle der Erscheinungen und die Beeinflussung der Denker verständlich wird. Dem Primaner aber zu zeigen, welche Wechselwirkungen, und dass solche nicht nur zwischen einzelnen Dichtern, sondern sogar zwischen verschiedenen Literaturen bestehen, sollte eine meines Erachtens bisher zu

wenig beachtete ernst zu nehmende Aufgabe des wissenschaftlichen Unterrichts in den Oberklassen sein. Ein Vorteil und nicht der geringste davon wäre, dass der Gegensatz von Schule und Universität verringert wird, und dass der angehende Neuphilologe in den ersten literarischen Kollegs, die er hört, merkt, dass er doch wenigstens einiges Rüstzeug für sein Studium mitbringt. Als für den genannten Zweck ganz besonders geeignet schwebt mir die Lektüre Mme de Staëls vor, deren Gewinn die jedes Historikers zweifellos übertrifft. Wir lesen oft endlose Lobpreisungen französischer Schriftsteller über ihre *grande nation*, warum sollen wir da nicht einmal die Enkelin eines Brandenburgers zu Worte kommen lassen, die in der Zeit der tiefsten Erniedrigung deutsches Wesen und deutschen Geist der Welt 1800 Jahre nach Tacitus entgegenhielt (cf. Curtius, Seite III)? Warum sollen wir ihr für ihre Germania weniger dankbar sein als die Italiener für Corinne? Warum sollen die Besten unserer Jugend bei einem fremden Denker nicht auch einmal Geist vom deutschen Geist spüren? Fürchten wir etwa, dadurch französischen Dünkel über den Rhein zu verpflanzen? Hier sind wahre dauernde Werte, und der Nationalstolz der kommenden Geschlechter kann ohne Gefahr noch ein gut Teil wachsen, wenn man den Fortschritt von 1806 zu 1914 betrachtet. (cf. Curtius, Seite XII und XVII.)

Was kann von Mme de Staël mit Nutzen in unseren höheren Schulen gelesen werden? Da wir es — was bei den Franzosen doch immerhin nicht die Regel ist — mit Schriften zu tun haben, die kaum je etwas für den Schüler Anstössiges bieten, können wir mit Ausnahme vielleicht von *Delphine* sagen: alles. Dem im Wege stehen nur vor allem Zeitmangel, dann etwa inhaltlich besonders schwierige Stellen und grosse Längen. Mithin ist eine Auswahl zu treffen. Im Vordergrund der Betrachtung steht natürlich *De l'Allemagne.* Aber auch da gilt es notwendigerweise auszuwählen. Bekanntlich gliedert sich dies Buch in vier Teile: Erstens: *De l'Allemagne et des moeurs des Allemands.* Zweitens: *De la littérature et des arts.* Drittens: *La philosophie et la morale.* Viertens: *La religion et l'enthousiasme.* Nach welchen Gesichtspunkten ist dem Schüler möglichst viel und das Beste des reichhaltigen Stoffes zu geben? Der zweite Abschnitt hat fast die Länge der drei übrigen, er bietet dem Primaner die meisten Anregungen, hier findet er vielfach ihm bekannte Werke besprochen, mithin ist dieser Abschnitt ganz besonders zu berücksichtigen, was

auch in den verschiedenen Schulausgaben teils allzu reichlich geschehen ist. Der folgenden kritischen Betrachtung sind zugrunde gelegt die Ausgaben von: I. *De l'Allemagne* bei Velhagen und Klasing, Bielefeld und Leipzig, 2. Auflage 1914, mit Anmerkungen und Wörterbuch herausgegeben von Prof. Dr. Weiske, II. *De l'Allemagne,* Reformausgabe von Anna M. Curtius, Gotha, Perthes, 1917, mit französischem Kommentar und Sonderwörterbuch, III. *De l'Allemagne, Extraits,* herausgegeben von Dir. Dr. H. Gruber, Karlsruhe bei Gutsch, o. J., ohne Anmerkungen und Wörterbuch, IV. *Mme de Staël, Auswahl aus ihren Schriften,* erklärt von Prof. H. Quayzin, Berlin, Weidmann, 1907, mit Anmerkungen, V. *Ausgewählte Prosa des 18. und 19. Jahrhunderts,* I. Teil, Renger, Leipzig, o. J., Seite 41 f. Die Ausgaben II, III und IV enthalten etwa ein Sechstel des Originals, die erste etwas mehr. Diese bietet 21 Kapitel nur aus dem zweiten Teile, während die drei anderen kürzeren Ausgaben 22 resp. 17 resp. 32 Kapitel aus dem ganzen Werke bieten; die letzte enthält nur einen Abschnitt. Die Ausgabe, die Prof. Dr. Weiske besorgt hat, kommt einem Abriss der deutschen Literatur nahe, und auf sie könnte im deutschen Unterricht am besten Bezug genommen werden. Nach einem einleitenden Kapitel *Des principales époques de la littérature allemande,* das auch in Grubers Auswahl mit Recht steht, werden Wieland, Klopstock, Lessing, Goethe, Schiller in den fünf folgenden Kapiteln charakterisiert. Dazu hätte nun wohl noch Herder gehört, der auch bei Gruber und Quayzin ein Plätzchen erhalten hat, während dort Klopstock und Wieland, bei Curtius beide nebst Herder, bei Gruber leider auch Lessing nicht berücksichtigt sind, der, was die kritische Seite betrifft, bei Weiske und Curtius ebenfalls entschieden zu kurz kommt. Seine Beziehungen zur französischen Literatur, zu Voltaire und Diderot, mussten eingehend erörtert werden. Die Charakteristik der 6 Literaturgrössen ist knapp und treffend, und der Hinweis auf die Grazie bei Wieland, das Feierliche bei Klopstock, die objektive Kritik bei Lessing, die Universalität bei Goethe, den Einklang des Seelenadels mit idealer Dichtung bei Schiller, die ernste Forschung Herders, dem alles Religion wird, dürften dem Schüler Ehrfurcht erwecken vor den Klassikern und ihrer scharf beobachtenden Zeitgenossin jenseits des Rheins. Kapitel 7 und 8 bei Weiske sind verschiedenen epischen und lyrischen Gedichten gwidmet. Sie stehen mit Recht auch in der Bearbeitung Prof. Quayzins. Nibelungen, Voss' Luise, Her-

mann und Dorothea, Wielands Epen und Klopstocks Messias werden besprochen. Hier sieht der Schüler, inwieweit Mme de Staël doch immerhin in den Banden des steifen französischen Klassizismus steckt und die idyllischen Vorgänge im Hause des ehrwürdigen Pfarrers von Grünau leise tadelt, da sie der *bienséance* nicht entsprechen. Von Lyrikern kommen Schiller, Goethe, Bürger zu Worte. Die *Glocke* wird etwas kurz abgetan, *Kassandra* und das *Siegesfest* könnten fehlen. Auch was Goethe betrifft, sind die Erörterungen über Lilis Park, Zauberlehrling und Hochzeitssang im alten Schloss, schliesslich auch über die Römischen Elegien entbehrlich. Ob die ausführliche Wiedergabe der Ballade *Gott und die Bajadere* gelesen wird, kommt auf die Persönlichkeit des Lehrers und das Schülermaterial an. Da Mme de Staël diese Ballade übersetzt hat, wäre dann ein Vergleich der Ausdrucksweise am Platze. Gut ist das Zusammenleben von Mensch und Natur im *Fischer* beobachtet. Immer wieder anregend und den Leser überraschend erkennt Mme de Staël in Bürgers *Wildem Jäger* und *Lenore* das Volkstümliche, Grausige und die Lautmalerei der Sprache. Hier kann der Schüler feststellen, inwieweit sie ein Gedicht treu wiedergibt. Das 9., eins der wichtigsten Kapitel, das auch Curtius und Quayzin abdrucken, bespricht Lessings Dramen, vor allem *Nathan den Weisen*. Lessing erscheint der Französin wie Goethe als zu ausgeklügelt. Der Schüler mag die Berechtigung dieses Urteils, auch die Quellen der *Emilia Galotti*, in einem deutschen Aufsatze untersuchen. Die folgenden 7 Kapitel bei Weiske, fast die Hälfte des Buches, gelten Schiller, den Mme de Staël besonders schätzt. Hier ist „der feine Diskant des Herrn von Schlegel" nicht hörbar. *Die Räuber, Don Carlos, Wallenstein, Maria Stuart, Die Jungfrau von Orleans, Braut von Messina* und *Tell* werden eingehender besprochen. Bei Quayzin, dessen Auszüge kürzer sind, fehlt nur die *Braut von Messina*, Gruber gibt nur den *Tell*, Curtius nur die *Jungfrau*. Nach meinem Dafürhalten könnten *Räuber* und *Braut von Messina* gänzlich fehlen. Bei der Besprechung des *Don Carlos* tadelt Mme de Staël die Rolle Posas. Unter Berücksichtigung von Wielands Urteil und Schillers Briefen über *Don Carlos* mag sich der Schüler die Frage vorlegen, ob und inwieweit dies Urteil berechtigt ist. Der *Wallenstein* könnte mit dem durch *De l'Allemagne* veranlassten Drama von B. Constant verglichen werden. (cf. Curtius, S. 61.) Im Kapitel über *Maria Stuart* gibt die übersetzte Abendmahlsszene wieder Gelegenheit, zum Vergleich der

Ausdrucksweise. In den guten Anmerkungen von Quayzin wird auf die Behandlung des Stoffes durch Burns und Béranger hingewiesen. Der literarisch besonders interessierte Schüler vergleicht vielleicht in einer freiwilligen Arbeit die Behandlung des Charakters der Königinnen und ihrer Höfe bei den genannten Dichtern und in der Geschichte. Mehr Zeit würde ein Vergleich der *Jungfrau von Orleans* bei Shakespeare, Delavigne, Gourdon und Schiller erfordern. Aber auch schon ein Vergleich des Schlusses in den Dramen Schillers und Gourdons böte eine reizvolle Aufgabe. Im *Tell,* der in drei Ausgaben mehr oder weniger ausführlich behandelt ist, wird der Primaner angeregt zu der Ueberlegung, wer der Held des Dramas ist und wie die Parricida-Szene zu dem übrigen passt. Die eingehende Besprechung und teils freie Uebersetzung der Apfelschussszene lässt ihn sehen, wie sich die Wiedergabe eines deutschen Stückes in französischer Prosa ausnimmt. Auch Fragen des dramatischen Stiles werden angeregt, das Problem des Monologs in der *Jungfrau,* die verschiedenen Möglichkeiten einer Exposition; da wird besonders *Wallensteins Lager* gerühmt. Die letzten 20 Seiten bei Weiske nimmt Goethe mit *Goetz, Egmont, Iphigenie, Tasso, Faust* ein. Quayzin gibt nichts über den *Faust,* Curtius nur den *Egmont,* Gruber behandelt wohl mit Absicht kein einziges Drama Goethes. . Man merkt in der Tat, dass Mme de Staël sich in Goethes Dramen nicht so gut zurechtfindet, obwohl sie den Dichter als den überlegeneren Geist bewundert. Sie lobt zwar wie im *Wallenstein* im *Goetz* die getreue Lokalfarbe und Wiedergabe des Nationalen, in der *Iphigenie* die Reinheit der Heldin — hier wäre übrigens ein Vergleich mit Euripides und Racine anregend —, sie fühlt im *Tasso* den Kontrast zwischen Poesie und Welt aus eigenem Erleben nach, macht auch anlässlich *Egmonts* über den Schluss die Bemerkungen und Fragen, über die noch heute verschiedene Meinungen herrschen. Mit ihren Urteilen über *Faust* aber dürften wenige Deutsche zufrieden sein. Allenfalls wird der weiterblickende Primaner die Gestalt des Teufels bei Goethe, Dante, Milton und Klopstock vergleichen. Abgesehen von den schon mehrfach erwähnten wünschenswerten Kürzungen könnte sich der Herausgeber besonders bei Goethe knapper fassen und etwa nur den *Tasso* aufnehmen. An die Stelle der Weglassungen sollte, wie schon gesagt, Herder mit seinem Verständnis für die alten Völker, die hebräische Poesie und die Volkslieder treten. Auch die Geschichtsschreibung und literarische Kritik Schillers, Goethes, Schlegels, Lessings und

Kants, sowie einiges über *Laokoon* und Winckelmann sollte wie bei Quayzin mit Nutzen gelesen werden. Eine angenehme Unterbrechung und manche Anregung gibt auch das bei Weidmann abgedruckte Kapitel *Des beaux-arts en Allemagne.* Hier ist die Rede von Dürer, Cranach, Holbein, Winckelmann; Bilder der Dresdener Galerie werden besprochen, auch die Musik, Gluck, Mozart, Haydn erwähnt. Kapitel 13 bis 15 bei Curtius *De la poésie, De la poésie classique et de la poésie romantique* und *De l'art dramatique* sollten der Ueberblicke halber ebenfalls besprochen werden. Der Geschichtsschreiber J. von Müller sowie der Abschnitt *Du style et de la versification dans la langue allemande* und bei Curtius und Gruber das weniger bedeutende Kapitel *Pourquoi les Français ne rendent-ils pas justice à la littérature allemande?* sowie bei Renger *De la société à Vienne* sind entbehrlich. Soweit etwa geht die Betrachtung der Lektüre des II. Teiles von *De l'Allemagne.* Je nach den gleichzeitig im deutschen Unterricht gelesenen Schriftwerken mag der Lehrer bei diesem oder jenem Abschnitte länger verweilen. Man spricht so häufig von gewissen nötigen Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern. Hier sind sie auf Grund einer Besprechung der in Betracht kommenden Lehrkräfte reichlich vorhanden.

Um eine richtige Auffassung von dem ideengeschichtlich bedeutendsten Werke der Frau von Staël zu bekommen, genügt aber keinesfalls die Lektüre einiger Abschnitte nur des zweiten Teiles. Dies übersehen zu haben, ist ein grosser Nachteil der bei Velhagen erschienenen Ausgabe. Durch die angedeuteten Kürzungen wäre bei einer neuen Auflage Raum für die Aufnahme einiger Probleme aus Teil 1, 3, 4 gewonnen. Prof. Quayzin gibt aus Teil 1 einiges über Rousseau und Pestalozzi. Es dürfte bei dem Schüler kaum Interesse erwecken, ist auch eher für den Lehrer von Nutzen. Dagegen eignet sich das Lob des Unterrichts in Deutschland in *De l'éducation par l'enseignement des langues.* Die Hälfte des gesamten Raumes nimmt der erste Teil bei Gruber ein. Er kann sehr gekürzt werden. Kapitel I *De l'aspect de l'Allemagne* mag der einseitigen Anschauungen halber, das Kapitel III *Les femmes* aus pädagogischen Rücksichten fallen. Auch der folgende Abschnitt *Des étrangers qui veulent imiter l'esprit français* — alle drei auch bei Curtius — kann fehlen, da die für uns wichtige und zu beherzigende Auffassung Mme de Staëls 'La gloire et même l'agrément de chaque pays consistent toujours dans le caractère et l'esprit national' eben-

falls in dem zweiten Abschnitt *Des moeurs et du caractère des Allemands* zum Ausdruck kommt. In dem Lobe der „puissance du travail et de la réflexion“, der „poésie de l'âme“ und Liebe zur Musik sieht der Schüler nationale Vorzüge von einem Ausländer geschätzt. Die Stellen über die deutsche Uneinigkeit sollten als nicht mehr zeitgemäss fallen. Eins aber gilt es noch bis zu Ende auszurotten: „En littérature, comme en politique, les Allemands ont trop de considération pour les étrangers, et pas assez de préjugés nationaux.“ Die drei Abschnitte über Weimar, Preussen — beide auch bei Curtius — und Berlin als Brennpunkte deutschen Wesens sind für die Lektüre wertvoll, wenn auch bei Friedrich dem Grossen der Unglaube, die Neigung zu Spott und zum Franzosentum nicht so stark betont zu werden brauchte. Der Abschnitt *La Saxe* bei Curtius bietet dem Schüler gewiss auch manches Interessante. Noch mehr Berechtigung hat in dieser Ausgabe Kapitel 5: *De l'esprit de Conversation.* Hier spricht Mme de Staël von einem Zuge ihres innersten Wesens.

Eine gute Auswahl aus dem dritten Teile von *De l'Allemagne* zu treffen, wird am schwersten halten. Denn hier gibt Frau von Staël oft nur fremde Auffassung wieder oder der Inhalt ist für den Schüler zu schwer und abstrakt. Von den bei Gruber und Quayzin vorhandenen Abschnitten erscheint mir als brauchbar und wichtig nur das *De la philosophie, De la contemplation de la nature,* soweit es Novalis behandelt und besonders *Du principe de la morale dans la nouvelle philosophie allemande,* wo Kants kategorischer Imperativ gewertet wird. Daneben hat seine Berechtigung die Lektüre von Kapitel 19 bei A. Curtius: *De la philosophie française.*

Von grosser Bedeutung für die Erziehung in den Oberklassen sind die Hauptgedanken Mme de Staëls im 4. Teile ihrer Schrift. Hier dringt ihre deutsche Abstammung wieder besonders durch; es sind Lieblingsgedanken, über die sie auch sonst, vor allem in *Corinne,* gern plaudert: *Considérations générales sur la religion en Allemagne, De l'enthousiasme* und *Influence de l'enthousiasme sur le bonheur.* Das 1. und 2. finden sich bei Gruber, das 1. und 3. bei Quayzin und Curtius. Das Kapitel *De l'influence de l'enthousiasme sur les lumières* bei Curtius und Quayzin kann fehlen.

Wir kommen zum Schluss: Eine Schulausgabe von *De l'Allemagne* hat in Auswahl alle vier Teile des Buches, besonders den zweiten, zu berücksichtigen. Ueber die in der Ausgabe fehlenden Kapitel gebe der Lehrer an der Hand des Originals von Zeit zu

Zeit einen kurzen Ueberblick. Anmerkungen dürfen nicht fehlen wie in den Ausgaben bei Gutsch und Renger. Wo soll der Schüler, der dieses Buch liest, finden, wer Ancillon, Hufeland, J. von Müller sind? Die Erklärungen sollen dem Schüler neben Bemerkungen zum Stil, die nur in geringem Masse nötig sein werden, hauptsächlich Namen erklären, die genannten Dichter und Denker zeitlich festlegen und ihr Hauptverdienst, wenn möglich, nicht allzu dürftig (wie z. B. Quayzin Anm. zu 61, 95; 64, 9; 106, 13; 114, 137; 190, 163) dartun. Auch vor zu kurzen, abfälligen Urteilen, wie etwa über Gottsched (Velhagen Anm. S. 4), sollte man sich in acht nehmen. Bei der Erwähnung von Crébillon fils (22, 24) nur das Unzüchtige zu betonen, ist auch aus pädagogischen Gründen kaum angebracht. Das Verzeichnis der Eigennamen mit Nennung der Stelle bei Velhagen ist von grossem Vorteile für den Schüler. Die Aussprachebezeichnung der Eigennamen kann fehlen. Wir sollten auch im neusprachlichen Unterricht unsere Helden deutsch aussprechen! Ein Spezialwörterbuch, wie es Velhagen und Renger geben, dürfte der Primaner kaum nötig haben, das bei Perthes dagegen erweitert ebenso wie die französischen Anmerkungen vorzüglich den Wortschatz. Auch die Liste der *Livres consultés* S. 137 bei A. Curtius sollte nicht vergessen werden für den selbständig arbeitenden Schüler.

Dreifacher Art sind die Werke Mme de Staëls: Sie behandelt Probleme des literarischen Lebens, Probleme des öffentlichen Lebens und Probleme der Lebensführung einer Frau. Nur e i n Werk der ersten Gattung ist *De l'Allemagne.* Um den Schüler bekannt zu machen mit dem umfassenden Geiste der Schriftstellerin, um ihm ihre grosse politische Tätigkeit zu zeigen, um ihn einen Blick tun zu lassen in ihr reiches Leben in ihrem Salon, inmitten der grössten Geister an der Wende zweier Zeiten, ist es wünschenswert, auch aus den anderen wenigstens bedeutenderen Schriften, wenn auch in Auswahl, einiges lesen zu lassen. Die von Prof. Quayzin bei Weidmann besorgte Schulausgabe ist die einzige, die dem Rechnung trägt. Auf etwa ebensoviel Raum, wie *De l'Allemagne* vorbehalten ist, bietet sie eine Auswahl aus sechs anderen Werken, einem der ersten Gattung, drei der zweiten und den beiden Romanen.

Mme de Staël sagt einmal von sich: „J'ai toujours été la même; j'ai aimé Dieu, mon père et la liberté.“ So ist es billig, dass der Schüler ihre Verehrung zum Vater, von der Oswalds Liebe zu

seinem verstorbenen Vater in Corinne wohl auch Zeugnis ablegt, kennen lernt in ihrer Schrift: *Du caractère de M. Necker et de sa vie privée.* Dies ist auch geboten infolge der bedeutenden und umsichtig geführten Rolle des Finanzministers. Die schwierige Auswahl aus der Schrift hat Prof. Quayzin gut getroffen.

Die Reihenfolge der Werke bei Weidmann ist chronologisch — vielleicht wäre sie nach den drei oben angegebenen Gesichtspunkten für den Schüler ratsamer — und so folgt einiges aus *Delphine.* Das Problem dieses Briefromans ist für die Schule kaum geeignet, er ist auch ideengeschichtlich weniger bedeutend. Die Lektüre könnte auf das *Portrait de Delphine* und *De la bonté,* in welchen Kapiteln man die Dichterin als Heldin erkennt, beschränkt werden.

Aus der folgenden Schrift: *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales* ist bloss der knappe Abschnitt *Des tragédies de Shakespeare* abgedruckt.

Es folgt auf nur 20 Seiten *Corinne ou l'Italie,* die Germania der Italiener. Dieses allzu schnelle Dahingleiten über die zweitwichtigste Schrift Mme de Staëls scheint mir in keiner Weise gerechtfertigt. Man begegnet oft dem Urteil, das auch der Herausgeber zu teilen scheint, Corinne sei eine Art besserer Bädeker. Wenn man allerdings die Auswahl so trifft, wie sie bei Weidmann vorgesehen ist, so taucht schon bei der Lektüre der Ueberschriften der Vergleich auf. Die Beschreibung römischer Bauten und römischer Landschaften ist aber nicht der Kern des Romans. Gewiss sind da der Anregungen für die Schule viele. Da können der archäologische Unterricht in den alten Sprachen, der kunstgeschichtliche, der deutsche, bei Erwähnung Laokoons und durch Vergleich mit Goethes italienischer Reise, der geographische und geschichtliche Nutzen schöpfen. Allein der Roman kommt zu kurz. Corinne und Oswald werden kaum genannt; wir wissen nicht, wer sie sind. Wenn der Vergleich mit dem Reiseführer zu Recht bestände, wäre keine Handlung in dem Buche. Im Sinne der meisten Romane unserer Zeit ist sie nicht vorhanden. Corinne ist Mme de Staël mit all den Enttäuschungen ihres Lebens, in unglücklicher Ehe und ohne die erstrebte Anerkennung ihres Talentes. Wer da mitfühlend zu lesen versteht, erkennt die tief tragische, seelische Handlung, die m. E. nicht geringer ist, als etwa in Goethes *Wahlverwandtschaften* oder den Bildungsromanen der Zeit. In dem Wunsche, der Schülerwelt diesen Roman, der nach seinem Er-

scheinen so wie nur noch *Werther* verschlungen wurde, zugänglich zu machen, hat Dr. Welti eine zweibändige Ausgabe bei Weidmann besorgt. Da der erste Band vergriffen ist, konnte ich nur den zweiten Teil, Berlin 1877, einsehen. Er gibt etwa zwei Drittel von Buch 11 bis 20. Die zu kurze Auswahl in der einen Ausgabe bei Weidmann wie die zu lange in der anderen scheint mir gleich verfehlt. Nur eins, aber eins der besten Kapitel, ist bei Renger abgedruckt: I, 3 *Improvisation de Corinne au Capitole.* Die rund 500 Seiten des Originals liessen sich infolge der langen Schilderungen unschwer auf etwa ein Fünftel für eine Schulausgabe herabsetzen. Dadurch träte die Handlung mehr hervor und der Roman würde mehr gelesen. Besonders für Oberklassen von Mädchenschulen bietet er eine begeisterte und begeisternde Lektüre, so zart und keusch wie selten eine in der französischen Literatur. Es müssten die Bücher, die die Handlung enthalten, in den Hauptteilen wiedergegeben werden, etwa I. *Oswald,* II. *Corinne au Capitole,* III. *Corinne,* dann in ganz kurzer Auswahl IV. bis XI., XIII. und XV., wo sich hauptsächlich Schilderungen und Beschreibungen finden, VII. *La littérature italienne* mag mehr hervortreten; nicht zu vergessen ist XIII, 4 *Improvisation de Corinne dans la campagne de Naples,* danach ziemlich vollständig XII. und XIV. *Histoire de Lord Nelvil et de Corinne,* hierauf XVI. bis XIX. wieder kürzer Oswalds Reise nach der Heimat, Corinne in Schottland und beider Rückkehr nach Italien, endlich Buch XX mit dem Briefwechsel und herrlichen *Dernier Chant de Corinne.* „Corinne et Oswald, c'est l'enthousiasme et la douleur, et tous deux c'est elle-même" schreibt M[me] Necker de Saussure. All ihre Liebe und all die Tragik ihres Lebens hat die Verfasserin in dieses Buch gewoben. Es ist „ihre anziehendste Schöpfung," schrieb Byron in das Exemplar der Gräfin Guiccioli. „En cherchant la gloire," sagt Frau von Staël IV, 3, „j'ai toujours espéré qu'elle me ferait aimer." Es war ihr wie Grillparzers Sappho, der hier die Anregung zu seinem Drama fand, nicht vergönnt, diese Hoffnung in Erfüllung gehen zu sehen. Denn Oswald, der dem Vater über das Grab hinaus gehorsam ist, „il rentrait dans l'existence qui convient aux hommes, l'action avec un but" (XVI, 4). Dem Schüler aber wird bei der Heldin das Streben nach allem Schönen, bei Oswald das Streben nach Erfüllung der Pflicht im Gedächtnis haften bleiben.

Recht gut wieder erscheint mir die Auswahl aus *Dix années d'exil* bei Weidmann. Hier lernen wir die Verfasserin nicht im

erhabenen Krönungsornat auf dem Kapitol kennen, hier ist sie die unglückliche, gehetzte Feindin Napoleons, die um den Druck ihres Hauptwerkes gebracht wird, — vergl. A. Curtius, *Préface* zu *De l'Allemagne* S. 1 f. — mit ihren Freunden aus der Heimat gewiesen wird und selbst aus Coppet unter Zurücklassung aller Habe nur einen Fächer in der Hand mit ihren Kindern fliehen und lernen muss, wie schwer es ist, „fremde Stiegen zu steigen und das Brot der Fremde zu essen". Man spricht soviel über Belebung des Unterrichts und Hinweise auf unsere grosse Zeit. Anlässlich der Flucht über Kiew, Moskau, Petersburg, Stockholm ist Gelegenheit, bei der Lektüre Sprache, Sitten und Eigenart der östlichen Völker näher zu betrachten.

Die letzten Seiten der Ausgabe Prof. Quayzins gelten den *Considérations sur la révolution française.* Hier hat der Schüler Ersatz für die Lektüre des sonst üblichen Historikers. Finanzwissenschaft, Staatswissenschaften, Fragen der Verwaltung werden gestreift, Dinge, die in unseren Tagen immer mehr an Bedeutung gewinnen und beachtet werden. Gedanken über Freiheit beschliessen die Auswahl.

Um eine Schulausgabe der Werke Mme de Staëls noch vielseitiger zu gestalten, könnte eine Probe aus den *Réflexions sur le procès de la reine par une femme* geboten werden, ferner einiges über die Romantheorie aus dem *Essai sur les fictions*, den Goethe in den Horen übersetzte. Die Auffassung, dass nicht nur die Liebe, sondern wie Balzac später dartut, auch andere Leidenschaften, Ehrgeiz, Habsucht, Hochmut, Geiz u. a. das Motiv des Romans hergeben sollen, ist ideengeschichtlich bedeutend. Dann wäre zu wünschen, dass der Primaner Uebersetzungen Mme de Staëls mit dem deutschen Original vergleicht und unter Anleitung des Lehrers Unterschiede des Stils und der Ausdrucksweise empfinden lernt. Dazu empfehlen sich z. B. Goethes *Braut von Corinth*, Stücke aus *Faust*, z. B. die Stelle „Wie anders wars Dir, Gretchen . . . . (cf. Morf in *Kultur der Gegenwart* S. 300). Vielleicht interessieren den einen oder anderen Schüler die Gedanken über Uebersetzungen in *De l'esprit des traductions* und *La manière de traduire et l'utilité des traductions.* Vor allem aber werde nicht vergessen, einige Briefe der Frau von Staël zu lesen, etliche jener wundervollen Plaudereien mit Chateaubriand, Monti, H. Meister, Alexander I. und anderen.

Zu einer guten Ausgabe gehört eine gute Einleitung. Die Schriften Mme de Staëls sprechen für sich selbst, es gilt nur auf einigen Seiten ihr reiches und bewegtes Leben zu schildern. Allzu selten werden die Schüler mit dem Leben eines französischen Schriftstellers bekannt gemacht. Hier wäre eine dankbare Aufgabe zu lösen. Die Herausgeber von *De l'Allemagne* haben es sämtlich versucht, das Leben der Verfasserin zu schildern. Es scheint mir keinem ausser A. Curtius recht gelungen zu sein. Wenn die Einleitung, was ich für besser halte, in deutscher Sprache abgefasst wird, sollten die Kapitelüberschriften, wie es bei Weidmann der Fall ist, nicht französisch sein. Dort ist die Erzählung des Lebens zu ausführlich. Das Politische, der Streit mit Napoleon, tritt zu sehr in den Vordergrund; die Beziehungen zu den Grössen von Paris, Weimar und Berlin, zu Mme Récamier, Chamisso, Schlegel, Müllner, Z. Werner, Oehlenschläger und die Theateraufführungen in Coppet könnten dafür erwähnt werden. In der Ausgabe von Prof. Weiske ist die Hilfsbereitschaft für verdächtige Bürger zur Zeit der Revolution und das Eintreten für die Königin gut gezeichnet, die unglückliche Ehe und Verschwendung des Mannes brauchten nicht so sehr in die Augen zu fallen. Am wenigsten gelungen ist zweifellos die Einleitung von Dir. Gruber. Wir behandeln doch im deutschen Unterricht Goethes Liebe zu Christiane oder Schillers Leidenschaft für Charlotte von Kalb auch sehr vorsichtig. Warum sollten da bei Mme de Staël die Vernunftehe, das quälende Verhältnis zu B. Constant, dem „tourment de sa vie" und endlich die heimliche Trauung mit Rocca so unzart erwähnt werden? Ein kurzes Bild ihres Lebens muss etwa von Hauptsachen erwähnen die deutsche und schweizerische Abkunft, die Zusammenkünfte Freitags im Salon der Mutter, Rue Michel-le-Comte, wo sich Talleyrand, Narbonne, d'Alembert, Diderot, Buffon, Gibbon, Pitt, Abbé Galiani, Melchior Grimm u. a. einfanden, die Stellung des Vaters, ihre Ehe und ihren eigenen Salon und Freundeskreis, den Anteil an der französischen Revolution, Coppet, ihre Reisen nach Deutschland, die Bekanntschaften in Weimar und Berlin, den Verkehr mit Fichte, Prinz Louis Ferdinand, den Empfang bei der Königin Luise, die ihr sagte: „Ich war sehr ungeduldig, Sie kennen zu lernen," die Reise nach Italien, den Streit mit Napoleon, die Flucht über Russland, Schweden, England, ihre Berührung mit Stein, Bernadotte, Wellington und Alexander I. An den einzelnen Stellen sind die Werke zu nennen. Der kurze Ueberblick über ihre

politische Tätigkeit für die Opfer der Revolution und gegen Napoleon muss so gestaltet werden, dass der Schüler versteht, wie ein Zeitgenosse sagen konnte, es gäbe nur drei Grossmächte: Russland, England und Mme de Staël; ihr reicher Verkehr mit den Grössten in grosser Zeit muss so zum Ausdrucke kommen, dass der Leser einem anderen Zeitgenossen gern bestätigt, dass es damals eine Lust zu leben war.

Fassen wir kurz zusammen, was sich aus dem vorliegenden Aufsatz ergibt, so ist dies folgendes: Bei kaum einem französischen Schriftsteller findet der Schüler der Oberklassen für fast sämtliche Zweige des Unterrichts so viele und vielseitige Anregungen, wie bei Mme de Staël. Dazu ist die Prosa nicht schwer, der Stil gut und das Leben der Verfasserin lauter und reich. Demnach kann die Lektüre ihrer Werke dringend empfohlen werden. Sie belebt den Unterricht, mildert den oft schroffen Gegensatz einzelner Unterrichtsfächer und spornt zu selbständiger Arbeit an. Jede Schrift ist ungefähr nach den genannten Gesichtspunkten in Auswahl zu lesen, vor allem *De l'Allemagne* mit Beziehung auf den deutschen Unterricht, dann *Corinne* und endlich die genannten anderen Werke. Auf Briefe und Leben ist einzugehen. Für selbständig arbeitende Primaner stehe eine vollständige Gesamtausgabe Mme de Staëls in der Bibliothek zur Verfügung. Besonders für Mädchenschulen empfiehlt es sich, eine gekürzte Ausgabe von *Corinne* zu besorgen. Für Knabenschulen wäre eine zweibändige Ausgabe ratsam, Band I. *De l'Allemagne* als Klassenlektüre, Band II. Auswahl der anderen Werke als häusliche Lektüre, bei besonders gutem Schülermaterial womöglich noch die erwünschte Ausgabe von *Corinne* als Klassenlektüre zuvor. Hat man nur die Wahl unter den bis jetzt vorhandenen Schulausgaben, so nehme man die von Prof. Quayzin bei Weidmann besorgte ihrer Reichhaltigkeit halber oder die von A. Curtius ihrer vortrefflichen Einleitungen und Anmerkungen wegen.

Wir danken es Carlyle, dass er einen grösseren Leserkreis mit Goethe bekannt machte. Lasst uns Mme de Staël danken, dass sie in Deutschlands bitterster Zeit „la terre de l'enthousiasme“ als sittenrein, zukunftsvoll und nachahmenswert dem eigenen Vaterlande und Europa rühmte und wie Tacitus den Unterdrückten dem Unterdrücker pries. „Sie verkörpert,“ schrieb Schiller, „die französische Kultur in ihrer ganzen Reinheit.“ Nicht alles, was wissenswert ist, sagt Eucken (*Der Kampf um einen geistigen Lebensin-*

halt), soll Gegenstand des Schulunterrichts sein, wohl aber das, was wesentliche Züge des Geistes weiter bildet, Kräfte erweckt und in Bewegung setzt und den Menschen reifer zu machen verspricht. Noch klarer sprach es Kultusminister Schmidt in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 13. Juni 1918 aus: „Im Vordergrunde steht für mich, dass in unseren Schulen die Jungen arbeiten lernen, arbeiten im höchsten Sinne, d. h., dass sie zur selbständigen Arbeit erzogen werden. Nach Goethe schliesst der echte Lehrer den Sinn auf und der echte Schüler nähert sich dem Meister, indem er aus dem Bekannten das Unbekannte entwickelt.“ Durch die Lektüre Mme de Staëls und ihre zahlreichen Anregungen liesse sich dies Ziel nicht am schlechtesten erreichen. Das grösste aber, was ihre Schriften dem deutschen Jüngling, der nach der Reifeprüfung ins Leben tritt, mit auf den Weg zu bedenken geben, ist wohl dies: Sie sagte einmal, und ihre Werke bezeugen es immerfort: „Il faut dans les temps modernes avoir l'esprit européen.“ Wer von Mme de Staël zu lernen vermag, kommt dem 'esprit européen' ein gut Teil näher. Der universalere Geist aber ist der sieghafte.

Berlin-Pankow. F. Zillmann.

Mitteilungen.

Die Phonetik im fremdsprachlichen Unterricht der Universität und der Schule.

Vor zwei oder drei Jahren habe ich meinem verehrten Lehrer H. Klinghardt über die Stellung der Phonetik im Unterrichte der deutschen Universitäten berichtet. Heute, wo sich im deutschen Vaterland so manches geändert hat, wo so viel Altes, Reformbedürftiges durch Neues ersetzt wird, halte ich es für meine Pflicht, auf dieses Thema zurückzukommen. Wie stand es vor dem Kriege mit der Pflege der neusprachlichen Phonetik an den deutschen Hochschulen? Die Antwort darauf kann nur lauten: Sie lag recht sehr im argen. Die ausländischen Lektoren, die z. T. wenig phonetisch geschult waren, waren damit beauftragt, die Studenten in diesen Zweig der Wissenschaft einzuführen. Wie erledigten diese Herren nun ihren Auftrag? In Kiel z. B. hatte man als Student während meiner Studienzeit wenig Gelegenheit, phonetische Kenntnisse zu erwerben. Weder der Lektor der französischen Sprache Dr. Dumont noch der englische Lektor Hughes waren geschult genug, um eingehend in die Phonetik einführen zu können. Professor Holthausen, der im Staatsexamen sehr hohe Anforderungen an die Aussprache des Englischen stellte, hätte die nötigen Phonetikkenntnisse übermitteln können. Ob und wieweit er es getan hat, weiss ich nicht, jedenfalls habe ich während der drei Semester, wo ich in Kiel studierte, nie Gelegenheit gehabt, meine phonetischen Kenntnisse zu erweitern.

In München, wo ich an den Shakespeareübungen des damaligen Lektors Wells teilnahm, stellte ich zum erstenmal meine völlig unzureichende englische Aussprache fest, dies, obwohl sie in meinem Abiturientenzeugnis als „gut“ bezeichnet worden war. Mit meiner mangelhaften englischen Aussprache nahm ich in München und Kiel an vielen praktischen Uebungen der englischen Lektoren teil, ohne dass einer der Herren sich die Mühe gemacht hätte, mich auf die Fehler meiner Aussprache aufmerksam zu machen. Ich

konnte mich daher anfangs von meinem Erstaunen nicht erholen, als mir in meinem ersten Berliner Semester Professor Delmer bei einer Prüfung für die Aufnahme in das englische Proseminar sagte: O, my dear friend, your English pronunciation is very bad. Im Proseminar Professor Delmers fand ich zum erstenmal Gelegenheit, wirklich gründliche phonetische Studien an der Hand der Bücher von Henry Sweet und Daniel Jones zu machen. Nach sehr eingehendem Privatstudium dieses Faches, das ich als Student schon als so überaus wichtig für meinen späteren Beruf erachtete, konnte ich noch einmal in Halle a. S. in den phonetischen Uebungen Professor Ritters eingehende lautphysiologische Studien betreiben.

Von phonetischen Uebungen in der französischen Sprache an deutschen Universitäten weiss ich persönlich nichts zu berichten. Von einem Kommilitonen, der in Freiburg studierte, weiss ich indessen, dass Professor Levi an der Hand von Klinghardts und Fourmestraux' Intonationsübungen in den musikalischen Tonfall der französischen Sprache eingeführt hat.

Welches waren nun die Kenntnisse in der Phonetik, die der Student der neueren Sprachen in die Schulpraxis mitbrachte?

Soweit ich urteilen kann, kamen aus Marburg, wo Viëtor arbeitete, tüchtige Phonetiker des Englischen. Auch aus Berlin und Bonn konnte man phonetisch durchgebildete Kräfte bekommen. Im allgemeinen liessen aber die phonetischen Kenntnisse unserer von der Universität kommenden Anwärter für den neusprachlichen Unterricht noch ausserordentlich zu wünschen übrig, was einige Beispiele aus der Praxis beweisen mögen:

Ich habe einen Neusprachler angetroffen, der in Greifswald sein Examen gemacht hatte, der von einer korrekten phonetischen Aussprache des Englischen auch keine Ahnung hatte, der z. B. einen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten nicht unterscheiden konnte, der, wie er mir selber zugab, sich während seines ganzen akademischen Studiums nie mit Phonetik beschäftigt hatte. Trotzdem hatte er in Greifswald Englisch für die Oberklassen im Notexamen erhalten. Von einem anderen Anglisten, der auch in Greifswald für Mittelklassen bestanden hatte, weiss ich aufs bestimmteste, dass seine Aussprache für den Anfangsunterricht in der Schule nicht ausreichte. Einen Kollegen, der sich auf der Universität gründlich mit französischer Phonetik oder mit französischer Intonation beschäftigt hätte, habe ich während meiner bisherigen Amtszeit überhaupt noch nicht angetroffen. Zwar arbeitete ich mit einem Kollegen mit mustergültiger französischer Aussprache zusammen. Dieser hatte sich seine gute Aussprache aber zur Hauptsache in der französischen Schweiz, wo er dreiviertel Jahr geweilt hatte, angeeignet. Ausserdem habe ich einen Kollegen angetroffen, der

sich während seiner praktischen Ausbildungsjahre z. T., glaube ich, auf meine Veranlassung so eingehend mit wissenschaftlicher Phonetik des Französischen befasste, dass er es zu etwas wirklich Mustergültigem brachte. Auch die Intonation führte er in den Unterricht ein und überbot mich sogar insofern, als er auch wie mein Lehrer Klinghardt seinen Sextaanfangsunterricht mit phonetischer Lautschrift begann und anscheinend sehr gute Resultate erzielte. Dieser Kollege brachte seine Kenntnisse aber nicht von der Hochschule mit, sondern eignete sie sich privatim an, da er sich auch von der Notwendigkeit gründlicher phonetischer Kenntnisse des Neusprachlers überzeugt hatte. Bei allen anderen Herren Kollegen, auf die ich bis jetzt während meiner Unterrichtstätigkeit gestossen bin, genügte mir, als einem extremen Phonetiker, die französische Aussprache nicht.

An einer Anstalt, an der ich unterrichtete, wurde dem Direktor ein Kanditat überwiesen, mit dem jener, wie er mir sagte, gar nichts anzufangen wusste, derart, dass er sich wunderte, wie der Herr Kandidat sein Examen für Oberklassen hatte bestehen können. Ich habe den Herrn Kollegen selber gesprochen, er ist zu mir gekommen, um mit mir französische Stücke zu lesen, die Nasallaute habe ich ihm vorsprechen müssen, auf die Nichtaspiration der französischen Verschlusslaute, von der er nie gehört hatte, habe ich ihn aufmerksam machen müssen, wie einen Sextaner, der anfängt, die ersten französischen Laute auszusprechen.

So sieht das Material z. T. aus, das von unseren Universitäten entlassen und auf die Schüler losgelassen wurde. Kein Wunder, wenn auch die Schulaussprache des Englischen und Französischen noch vielfach sehr im argen liegt.

Ich selber bin vom Realgymnasium mit völlig unzureichender englischer Aussprache entlassen worden, obwohl, wie ich schon sagte, eigens meine Aussprache als „gut“ bezeichnet worden war. Ueber ein stimmhaftes und stimmloses *th* und *s* wusste ich nichts. Das *s* im englischen Worte *thus* und *yes* sprach ich stimmhaft. Eben so war ich mir z. B. nicht darüber klar, wie das *s* in *religious* zu sprechen sei. Ueber die eigenartige Stellung der Zunge bei der Hervorbringung der englischen Laute war mir nichts bekannt. Es war so schlimm, dass ich es nicht wagte, mit einem Engländer zu sprechen. Noch ein Fall aus der Praxis. In den Konversationsübungen des französischen Lektors Dr. Dumont in Kiel im Wintersemester 1910/11 habe ich einen von einer Oberrealschule Schlesiens kommenden Kommilitonen getroffen, der keinen französischen Laut richtig sprach und den Eindruck machte, als hätte er während seiner Schuljahre noch nie Sprachübungen mitgemacht. Aus diesen Beispielen scheint mir überzeugend hervorzugehen, dass auch heute

auf den höheren Schulen noch zu wenig Gewicht auf eine gute, auf phonetischer Grundlage sich aufbauende Aussprache gelegt wird. Im allgemeinen werden die einzelnen Laute nicht scharf genug artikuliert, die Bindung wird nicht genau genug durchgeführt, allzu häufig trifft man noch deutsche Laute an, wo man französische und englische antreffen sollte.

In der Erkenntnis, dass das erste und beste, was ein Neusprachler mit von der Universität in die Schule, was ein Abiturient mit ins Leben bringen sollte, eine gute Aussprache ist, dass, wenn überhaupt eine Sprache gelehrt wird, sie von Anfang an mit idiomatisch richtigen Lauten gelehrt werden sollte, bin ich von meinem ersten Studiensemester bestrebt gewesen, mir eine in jeder Hinsicht brauchbare Aussprache anzueignen. Im Französischen hatte ich eine sehr gute Grundlage von der Schule mitgebracht, da ich das Glück hatte, H. Klinghardt sechs Jahre als Lehrer zu haben. Im Englischen sah ich es als meine unerlässliche Pflicht an, die Lücken, die ich von der Schule mitbrachte, so bald wie möglich auszufüllen. Getreu meiner Ueberzeugung, dass man dem Schüler im Anfangsunterricht die bestmögliche phonetisch geschulte Aussprache aneignen muss, habe ich mich vom ersten Tage meiner praktischen Tätigkeit an bemüht, diese Vorsätze in die Tat umzusetzen. Im französischen Sextaunterricht habe ich nicht nur phonetisch unterrichtet, sondern auch die Intonation in den Unterricht eingeführt und damit gute Ergebnisse erzielt. Der Provinzialschulrat, der mich am Schlusse meines Probejahres in der Sexta anhospitierte, sagte zu mir, die Klasse hätte ihm gut gefallen, die Intonation sei ihm ganz neu gewesen, man könne aber sehen, was sich erreichen lasse, wenn man eine Sache systematisch anfasse und durchführe. Der Direktor der Oberrealschule, an der ich jetzt arbeite, muss auch gut mit der Klasse zufrieden gewesen sein, da ich auf seinen Vorschlag gewählt worden bin. Auch Herr Schulrat Brütt in Hamburg, der mich im Unterricht besuchte, sprach sich anerkennenswert über die Aussprache der Schüler aus, indem er sein Erstaunen ausdrückte, dass Kinder mit so schwerfälligen Zungen wie diejenigen Schleswig-Holsteins ein so leichtes, wohlklingendes Französisch sprechen könnten.

Was muss nun getan werden, dass die Aussprache im neusprachlichen Unterricht lautlich richtiger werde? Es muss verlangt werden, dass sich die Universität eine gründliche Ausbildung der Kandidaten der neueren Sprachen in der Phonetik zur Aufgabe macht. Nimmt sich die Hochschule der phonetischen Ausbildung des Studenten mit grösserer Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit an, kommt phonetisch geschulteres Material in den Schuldienst, dann muss die Aussprache der Schüler auf den höheren Schulen von selber besser werden. Nicht die höhere Schule hat lautlichen Unterricht an die

ihr zur Ausbildung überwiesenen Studienreferendare zu übermitteln, — diese haben anderes zu tun — sondern die Universität hat die Ausbildung zu übernehmen. Nicht allein auf die theoretisch wissenschaftliche Ausbildung des Studenten, sondern auch auf die praktische Ausbildung des späteren Lehrers hat die Universität ihr Augenmerk zu richten. Dies lässt sich, glaube ich, nicht anders erreichen, als dass die praktische Ausbildung der Kandidaten der neueren Sprachen mehr als bis jetzt von der wissenschaftlichen getrennt wird. Es ist zu viel von einem Universitätsprofessor der Romanistik oder Anglistik verlangt, wenn er neben der wissenschaftlichen auch die praktische Ausbildung leiten soll. Die Folge davon muss sein, dass die eine der beiden vernachlässigt wird, dass, wie ich es in Kiel erlebt habe, Studenten, die sich eine tiefgehende wissenschaftliche Bildung angeeignet hatten, im Staatsexamen versagten, weil sie sich ihrer praktischen Ausbildung nicht mit der erforderlichen Wärme angenommen hatten. Professor Ebeling sah sich bei seiner Uebersiedlung nach Kiel gezwungen, im romanischen Seminar praktische Uebersetzungsübungen anzusetzen, weil die grammatikalischen Kenntnisse der Prüfungskandidaten nicht im entferntesten auf der Höhe des Erforderlichen standen. Wie sehr die Dinge vor vier Jahren in Kiel im argen lagen, geht auch daraus hervor, dass ich, der ich später das Examen mit „gut“ bestand, bei diesen praktischen Uebungen zu Anfang immer ungenügende Arbeiten schrieb und dass es erst einer halbjährigen gründlichen Repetition der Schulgrammatik für mich bedurfte, um mich wieder auf den Stand meiner grammatikalischen Schulkenntnisse zu bringen. Um diesen Missständen, die ohne allen Zweifel bislang bestanden haben, abzuhelfen, muss die praktische Ausbildung der Neusprachler in andere Hände gelegt werden. Ich möchte daher folgende Vorschläge für die Reform der Ausbildung der Neusprachler machen:

1. Die Ausbildung des Neusprachlers in der Phonetik bildet eine der wichtigsten Aufgaben der deutschen Universitäten.

2. An jeder deutschen Universität ist fortan ein Lektorat für neusprachliche Phonetik einzurichten.

3. Das neue Amt wird einem Oberlehrer übertragen, der durch Vorlesungen und praktische Uebungen in internem Kreise in enger Verbindung mit der Schule die Ausbildung der Studenten übernimmt.

4. Jeder Neusprachler unterzieht sich vom 5. Semester an einer Zwischenprüfung in der Phonetik, an der ausser dem Lektor auch der Fachordinarius teilnehmen kann. Bei der Prüfung für das höhere Lehramt muss jeder Student ein Zeugnis des Lektors für Phonetik über ausreichende Kenntnisse in diesem Fache beibringen.

5. Neben dem Lektorat für neusprachliche Phonetik bleiben die durch Ausländer zu besetzenden Lektorate für fremde Sprachen und Literaturen bestehen.

6. Jeder Neusprachler muss ein Semester im Auslande studieren. Minderbemittelte Studenten werden staatlich unterstützt. Es empfiehlt sich, erst nach Ablegung der Prüfung in der Phonetik ins Ausland zu gehen.

Delmenhorst. H. Stiefel.

Zur Behandlung von Assimilationserscheinungen im französischen Unterricht.[1]

In seinem Buch *Les sons du français* sagt P. Passy § 239: „On peut dire d'une manière générale, que tout son subit dans une certaine mesure l'influence des sons voisins", und vorher § 234: ‚Deux sons consécutifs tendent toujours à s'assimiler, c'est-à-dire, que l'un d'eux emprunte une partie des caractères de l'autre pour éviter un changement brusque de la position des organes." Auf Grund dieser natürlichen nachbarlichen Lautangleichung entwickeln sich Aussprachen, wie:

médecin (ts) also d > t
observer (ps) also b > p
anecdote (g d) also c > g
Strassburg (z b) also s > z

oder in Wortverbindungen, deren Teile als solche nicht mehr empfunden werden:

au-dessus (ts) also d > t
chemin de fer (t f) also d > t
chapeau haut de forme (t f) also d > t
chauve-souris (f s) also v > f

schliesslich beim Zusammentreffen zweier Worte innerhalb einer Wortgruppe:

ému de pitié (t p) also d > t
pas de poils (t p) also d > t
l'herbe pour lui (p p) also b > p
impossible pour moi (p p) also b > p
les groupes de sons (b d) also p > b

---

[1]) Vgl. Paul Passy, *Les sons du français.* Paris 1899. — Beyer, *Französische Phonetik für Lehrer und Studierende.* 3. Aufl. 1908. — Quiehl, *Französische Aussprache und Sprachrichtigkeit.* 5. Aufl. 1912. — Münch, *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts.* 3. Aufl. 1910.

les principes généraux (b ʒ) also p > b
pauvre petit (f p) also v > f
sauve qui peut (f k) also v > f
avec de la paille (g d) also c > g
avec Jules (g ʒ) also c > g
la langue qu'il parle (k k) also g > k
en face de moi (z d) also s > z
la tasse de thé (z d) also s > z.

Die Beispiele der beiden ersten Gruppen zeigen vollständige Assimilation. Diese ist hier ein fester Zustand geworden, an dem nichts mehr zu ändern ist. Wir finden die Beispiele und ähnliche mehr in allen Vokabularien, die den Unterschied von Schrift und Aussprache zeigen sollen. Der Schüler kann sich diese Fälle gedächtnismässig aneignen.

Anders ist es mit den Beispielen aus der oben zusammengestellten dritten Gruppe. Die Assimilation ist hier nicht in jedem Falle notwendig, sondern nur unter Umständen möglich. Die Angleichungen finden nicht in allen Sprechkreisen und -weisen gleich regelmässig statt, sagt Beyer; sie sind weniger häufig in deutlich akzentuierter Rede, häufiger in der natürlichen, gebildeten Umgangssprache und äusserst zahlreich in der Sprache des niederen Volkes. Quiehl sagt hierzu (p. 117): natürlich findet diese Angleichung nur bei rascher Aufeinanderfolge der Laute statt und auch dann gibt der betreffende Laut seine Stimmhaftigkeit oder Stimmlosigkeit nicht immer vollständig auf. In gleicher Weise betont P. Passy, dass beim Zusammentreffen zweier Worte innerhalb einer Wortgruppe die Angleichung nur eine teilweise ist im Gegensatz zu den Beispielen der ersten beiden Gruppen, wo sie vollständig erfolgt. Auch Beyer stimmt darin mit Quiehl und Passy überein. Er gibt auf Seite 176 eine Erläuterung für den Uebergang von

l'ami de Paul zu lamitpol.

Darnach erhält sich wohl ein Teil des assimilierten Lautes unverändert, doch der Gesamteffekt ist nach ihm der einer vollständigen Assimilation. So empfiehlt er auch für die Lernenden, die vollständige Assimilation zu sprechen, also z. B.

le club paya ses dettes: klyp:ɛja oder klyppɛja

ohne einen Rest von Stimmhaftigkeit im Anlaut von pp oder p. Wenn alle anderen Fälle entsprechend zu beurteilen wären, so müssten wir unterrichten die Aussprache

plazdarm für place d'armes
ãfazdəmwa für en face de moi
taːzdəkafe für tasse de café usw.

Kann die Schule auf diese phonetischen Feinheiten eingehen, die nur im Fluss der Rede möglich werden, die nach Umständen und Personen verschieden, also keine sprachliche Gesetzmässigkeit sind, und bei denen für den schwankenden Assimilationsvorgang nur das eine allgemein feststeht, dass er kein vollständiger ist? Klinghard bemerkt bei Beyer p. 177, dass es vielleicht besser wäre, die Schüler mit 'plazdarm' gleich an die französische Assimilationsweise zu gewöhnen. Er empfiehlt dann, die Schüler wenigstens theoretisch auf diese Assimilationserscheinung aufmerksam zu machen, damit einer, der daran später Interesse hat, seine Aussprache national gestalten kann. Aehnlich äussert sich Quiehl. Er gibt auf p. 119 eine sehr ansprechende lautphysiologische Erklärung für die Entwicklung 'tasse de thé' zu 'tazdəte' und ähnliche Fälle. Er glaubt, dass der Lehrer gut tut, diese Lautangleichungen in schneller Rede selbst anzuwenden und auf der Oberstufe die Erscheinung zu erklären. Nach Quiehl muss in der Schule mit dieser Erscheinung als solcher gerechnet werden, aber er lehnt es ab, die Schüler zu veranlassen, die Angleichung bewusst zu bilden. Auch nach Quiehl soll sich die Lautangleichung ganz von selbst einstellen. Er zitiert Rousselot: „une assimilation voulue dépasse toujours la mesure.“ Das gilt gewiss für den Lehrer nicht weniger als für den Schüler und entspricht auch dem, was Passy sagt: „'une tasse de thé' n'est pas tout à fait 'une tazdete'. Dans une écriture pratique on néglige l'assimilation, qu'un Français observe d'instinct.“ Ganz besonders legt Münch Wert darauf, dass sich alle Assimilationserscheinungen in der Aussprache von selbst einstellen müssen. So wertvoll für ihn die feineren Beobachtungen der phonetischen Wissenschaft an sich sind, so sehr, sagt er, muss sich die Schule auf das beschränken, was in der Aussprache mit aller Bestimmtheit zu fordern und mit allem Nachdruck zu erzwingen ist. „Wenn die französische Aussprache der heimischen Schulknaben eine etwas buchmässige, schwere, unnötig vollständige, vielleicht auch ein wenig altmodische bleibt, so ist das kein Unglück; und wenn sie da akademisch bleibt, wo familiär angezeigt wäre, so ist dieser Mangel fast so erträglich wie eine Tugend.“ Münch zitiert dann noch P. Passy: „Aux étrangers je recommande de choisir en cas de doute les formes les plus soignées.“

Zusammenfassend lässt sich in Uebereinstimmung aller angeführten Didaktiker (bis auf Beyer) feststellen, dass die Erscheinungen unvollständiger und unvollendeter Assimilation nur insofern in den Unterricht gehören, als sie sich ganz von selbst und unbewusst ergeben. Die bewussten Nachbildungen von Assimilationen dieser Art sind abzulehnen. Es genügt, die Schüler

der Oberstufe auf die Erscheinung beiläufig erklärend hinzuweisen. Sie bleibt dem späteren Bestreben jedes einzelnen nach idiomatischer Sprachbeherrschung vorbehalten. Damit deckt sich auch der Gebrauch der Schulgrammatiken von Plattner, Ploetz, Dubislav-Boekh, Schäfer, Wolter, Ricken —, ich nenne die, die mir gerade zur Hand sind — welche auf diese unvollständigen Assimilationserscheinungen überhaupt nicht eingehen.

Cöpenick. Fritz Franzmeyer.

Briefe aus Frankreich.

Aus der Kriegsarbeit eines Philologen.

Für den Philologen, der sich nicht nur mit der fremden Sprache, sondern u. a. auch mit der Psyche der Bewohner beschäftigt, dürfte es interessant sein zu erfahren, wie sich unsere französischen Feinde verhielten, wenn man zur Kriegszeit mit einem Anliegen an sie herantrat. Wir wissen ja zur Genüge, wie wenig ritterlich sie sich unsern kriegsgefangenen Soldaten gegenüber verhalten. Es kommen freilich für den Briefwechsel, der geführt wurde, nur gebildete Leute in Betracht, besonders Geistliche, Bürgermeister, Aerzte, Krankenschwestern etc., so dass aus diesem Verkehr ein allgemeines Urteil nicht zu erlangen ist. Lässt ein Briefwechsel von ungefähr 200 Briefen einen Schluss zu, so kann man dieser Gruppe feindlicher Vertreter im allgemeinen zu ihrer Ehre nachsagen, dass sie ein liebenswürdiges Entgegenkommen bezeugte.

Aus dem vorliegenden Material muss man natürlich von vornherein die Briefe von solchen Personen ausscheiden, mit denen man persönlich bekannt ist. Einen vollen Wert zur Beurteilung wird ferner die Zahl der Briefe nicht zulassen, die eine Auskunft übermitteln in der Hoffnung, dafür eine gleiche oder meist höhere Gegenleistung zu erhalten. Als Beispiel des geringsten Masses einer Gegenleistung diene das Schreiben eines Pfarrers, mit dem ich durch Vermittlung eines Schweizer Freundes in Verkehr trat:

Monsieur,

Le Dr. Franz Kluckow, m'écrit une lettre, que je reçois aujourd'hui, pour me demander si je ne pourrais pas le renseigner sur le soldat allemand Z., caporal à la 10e compagnie du 42e Régiment d'Infanterie, disparu depuis le 11 Septembre dernier.

Vous voudrez bien, Monsieur, lui faire savoir qu'aucun combat n'a eu lieu sur ma paroisse, qui se trouve en Eure-et-Loir et qui est par conséquent très éloignée du théâtre de la guerre. Aucun soldat ni français ni allemand n'a été inhumé dans le cimetière de Ch.

Je regrette de ne pouvoir rendre le service qui m'est demandé, car j'eusse été heureux, comme prêtre et même comme citoyen

français, de tranquiller dans son angoisse la famille du soldat en question, si cela avait été en mon pouvoir.

Voudriez-vous me permettre, puisque l'occasion s'en présente d'elle-même, de recommander à la bienveillance du Dr. Franz Kluckow mon neveu, M. l'abbé G., prisonnier de guerre à Zossen, près Berlin. S'il peut lui être utile en quoi que ce soit, il me ferait plaisir et je lui en serai reconnaissant devant le bon Dieu.

Veuillez agréer, Monsieur, l'hommage de mon profond respect en Notre-Seigneur abbé V.

Als recht eigentlich massgebender Rest verbleibt danach dennoch eine stattliche Anzahl von Briefen, die Zeugnis der edelsten Gesinnung ablegen. So bemüht sich ein französischer Pfarrer sehr eifrig darum, den Verbleib eines deutschen Soldaten auszukundschaften, über dessen Schicksal man nichts an den hiesigen amtlichen Stellen erfahren konnte:

Monsieur le Docteur,

J'ai pu trouver à l'hôtel de ville de Châlons les renseignements que vous me demandez au sujet du soldat J. W., Régt d. la Reine Augusta, Matricule 137, né le 29 mars 1892 à St., Prusse,

décédé le 12 Septembre au quartier Corbineau, par suite de blessures de guerre.

Il est enterré au cimetière militaire de Châlons.

Je n'ai pu trouver de renseignements sur le Caporal W. S., 12e Comp. du Rég. des grenadiers de la garde. Il a dû tomber à 7 ou 8 lieues de Châlons, pendant la bataille de la Marne et être enterré sur le champ de bataille.

Daignez agréer, Monsieur le Docteur, l'expression de mes sentiments respectueux. E. G.

Auf meine Bitte hin, einen amtlichen Beleg über den Todesfall besorgen zu wollen, damit die Angehörigen dadurch in den Genuss der staatlichen Unterstützung gelangen könnten, übermittelte der Pfarrer in gleich edler Hilfsbereitschaft den nachfolgenden Totenschein:

Département de la Marne. Ville de Châlons. Etat Civil. Décès de W. Extrait des Registres de l'Etat-Civil de la Ville de Châlons (Département de la Marne).

Le douze septembre mil neuf cent quatorze, à 10 heures — J. W., soldat au régiment de la reine Augusta, matricule 137, né le vingt-neuf mars mil huit cent quatre-vingt-douze, à St. (Prusse), est décédé au quartier Corbineau des suites de ses blessures de guerre.

Dressé le quatorze septembre mil neuf cent quatorze, à dix heures du matin, sur la déclaration de P. R., Inspecteur honoraire de l'Assistance publique, soixante-six ans, et G. E., Directeur d'école,

quarante-huit ans, domiciliés en cette ville, que, lecture faite, ont signé avec nous, J. S., adjoint au Maire de la Ville de Châlons, Officier de l'Etat-Civil, par délégation.

Suivent les signatures.

Pour extrait conforme délivré à Châlons-sur-Marne le dix août mil neuf cent quinze, sur papier libre, pour affaires militaires.

Le Maire de Châlons, L.

Unter der grossen Zahl ähnlicher Zeugnisse einer aufrichtigen Anteilnahme an dem Schmerz der Angehörigen verstorbener deutscher Soldaten nimmt der Brief einer Krankenschwester einen besonders rühmlichen Platz ein:

Monsieur, Voici les quelques renseignements que je puis vous donner sur le prisonnier allemand F. F. — Il est mort d'une pneumonie; il était d'une constitution robuste et nous pensions le sauver, mais malgré tous les soins dont il fut entouré, il succomba à cette maladie.

Vous pouvez dire à sa mère qu'il reçut plusieurs fois la visite du Pasteur qui lui lut les prières des mourants. Le Pasteur a souvent causé avec lui, mais les derniers jours, il avait de la fièvre et du délire et était inconscient, aussi n'a-t-il pu rien dire pour sa famille.

Je viens de monter au cimetière où il est inhumé avec 3 de ses camarades. Il y a sur la tombe 3 petites croix de bois portant le nom, et la croix de F. est au milieu des deux autres. Si la famille désire que la tombe soit entretenue, je veux bien en faire la commande au jardinier. Le cimetière est situé en haut de la ville sur une colline d'où l'on domine la mer; il est très beau, très vaste. Si la mère désire que la tombe soit arrangée pour la fête de Pâques, elle devra me le faire savoir.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments chrétiens.

Höher noch müssen die Dienste eingeschätzt werden, die ohne Aufforderung geleistet wurden. So übermittelte ein französischer Krankenträger mit Hilfe des Schweizer Büros vom Roten Kreuz der Gattin die Nachricht von dem Heldentode eines unserer Kollegen:

Monsieur le Président,

Je compte sur l'habituelle amabilité de la Société Internationale de la Croix Rouge pour faire savoir à Madame B., Berlin, les renseignements suivants concernant son mari.

Le Sergent-Major W. B. était en reconnaissance vers 7 heures du matin entre les tranchées française et allemande quand il tomba frappé au côté gauche par une de nos balles.

On put le tirer de sa triste position et le transporter et le soigner de notre mieux dans notre tranchée. Mais la blessure

était mortelle, la balle étant restée dans l'intestin, et vers 13 heures, il mourut en pensant à son épouse et en priant un camarade et moi d'accepter, pour nos bons soins, divers menus objets personnels. Nous avons selon son désir accepté l'un sa montre, l'autre son porte-monnaie et son alliance. Nous nous sommes engagés à remettre à sa veuve ces souvenirs, si elle répond à cette lettre et ceci après la guerre.

Ces événements se passaient près de Langemarck (Belgique) le 10 Novembre 1914. Il fut enterré pieusement par nos soins dans un endroit que je puis retrouver facilement et à côté de nos camarades du 66ème qui sont tombés à l'honneur.

Je vous remercie, Monsieur, du dérangement que je vais vous donner. L. R., brancardier.

Auf das Dankschreiben der Witwe traf die folgende Antwort ein die man sich von einem Feinde wahrlich nicht schöner denken kann:

Madame B.,

Je suis confus, Madame, de tous les remerciements que vous me prodiguez. Je n'ai pas mérité ces bienveillantes paroles et en soignant votre mari, je n'ai vu en lui qu'un blessé. J'ai fait mon devoir, rien que mon devoir, celui que tout porteur du brassard de la Croix-Rouge doit faire sans hésitation.

Je comprends votre anxiété, Madame, d'être si longtemps sans nouvelles de celui que vous aimiez, et si j'ai tant tardé à vous écrire, c'est que j'ignorais que je pouvais le faire. Aussi, je m'empresse de réparer ce retard en répondant à votre désir.

C'était le 10 Novembre et devant Langemarck, votre mari était en patrouille devant sa section, quand, trompé par le brouillard, il s'avança à une courte distance de nos lignes. Il fut aperçu, et une balle le couche sur le terrain, ses hommes s'enfuient sans le secourir. Le calme revenu, deux hommes se détachent, vont le chercher et l'apportent dans un pré où l'on fait un pansement à sa blessure. La balle était rentrée par le côté gauche, cessé intérieurement, et la blessure était mortelle.

Comme il souffrait surtout de l'estomac et des intestins, nous lui avons donné à boire, sa blessure lui donnant la fièvre. Pour soulager son mal, je l'ai beaucoup frictionné au ventre, avec un linge doux ce qui le calmait un peu. Pas une minute il n'a perdu sa lucidité d'esprit. Il nous a beaucoup remercié de nos soins, le caporal R. H., actuellement Sergent-Major, et moi et nous a offert en gage de reconnaissance (car il savait sa dernière heure proche) sa montre, son porte-monnaie, son alliance et divers menus objets.

Tout le temps qu'il fut avec nous, sa pensée allait vers vous et il nous parlait de sa chère petite femme (ce sont ses paroles) et de ce que vous deviendriez après sa mort.

Très touchés de l'amour qu'il avait pour vous, nous lui avons offert, si cela lui faisait plaisir, de vous renvoyer après la guerre, et s'il ne nous arrivait pas malheur, les objets qu'il nous confiait. Il en fut très content et nous exprima longuement sa reconnaissance. Il est mort vers 13 heures en gardant sa lucidité d'esprit jusqu'au dernier moment et c'est votre nom sur les lèvres qu'il est décédé.

Quelques heures plus tard, nous lui avons creusé une fosse à côté des camarades disparus et enterré pieusement. J'ai fait une croix où j'ai cloué la plaque d'identité qu'il portait à son cou.

En résumé, sa mort fut assez douce, il n'a pas très souffert de sa blessure, laquelle avait produit une hémorragie interne et jusqu'à la fin sa pensée fut pour vous.

Vous me demandez, Madame, de vous montrer plus tard l'endroit où il repose. Je me souviens très bien de l'endroit et le retrouverais facilement. Aussi je me ferai un devoir, si Dieu me conserve la vie, de vous être agréable sur ce point.

Au cas où il arriverait malheur à l'un de nous et pour ne pas que tous les objets se perdent, le Sergent-Major H. a en sa possession son porte-monnaie contenant l'alliance, de l'or et de la menue monnaie et une ou deux petites clefs. J'ai gardé avec moi la montre et la chaîne qui ne m'a jamais quitté depuis cette époque. Je vous propose, Madame, de rendre ces objets aussitôt la fin des hostilités, peut-être pourrais-je vous le remettre à vous-même.

Je vous remercie, Madame, de vos vœux de bonne santé et vous prie d'accepter l'assurance de mon profond respect ainsi que mes sincères salutations. L. R., brancardier.

In schroffstem Gegensatz zu diesen Zeugnissen einer vornehmen Gesinnung stehen einige wenige Briefe. So schreibt ein Geistlicher:

Monsieur,

Aucun soldat allemand n'est inhumé dans le Cimetière de V. Mais nombreux sont ceux qui reposent dans nos plaines. Malheureusement nous sommes sans renseignements sur leur identité. Les Allemands, après la bataille de la Marne, ont emporté un grand nombre de cadavres de leurs soldats et les ont brûlés, quelquefois même avec des blessés. Cela a eu lieu, par exemple, à E., près de V.

Je n'ai pas trouvé la sépulture de Mr. H. M. et je le regrette vivement.

Nul n'est mieux indiqué que moi, cependant, pour cet objet. Dès le lendemain, 9 Septembre, j'étais sur le champ de bataille au milieu des morts et consolant les mourants. J'ai confessé une centaine de soldats allemands Catholiques.

Je suis Curé de G., paroisse située sur les rives de la Marne. Les Allemands après leur défaite de la Marne, ont emmené le Curé de V. avec 19 habitants. Ils en ont massacré onze et le Curé également, malgré ses 76 ans. Ce sont là des atrocités indignes d'une nation telle que l'Allemagne. Ils ont pillé partout, chez moi comme ailleurs.

J'ai reçu les Confidences de plusieurs soldats allemands que j'ai confessé. Avant de mourir, ils m'ont remis des lettres pour leurs familles.

A L., c'est le fameux Major allemand D. qui m'a accueilli, lorsque je suis venu apporter les consolations religieuses aux blessés.

Veuillez agréer, Monsieur, avec mes regrets de ne pouvoir mieux vous renseigner, l'expression de mes meilleurs sentiments.

Th. P.

Obwohl es kaum nötig erscheint, sei immerhin darauf hingewiesen, dass sich die erhobenen Anschuldigungen durch Nachfrage an amtlichen Stellen als haltlose Verdächtigungen erwiesen. Zutrifft allein, dass in dem ausserordentlich heissen Sommer die Leichen verbrannt wurden, um der Gefahr einer Seuchenverbreitung entgegen zu treten.

Von einer geradezu niedrigen Gesinnung des Absenders zeugt ein Brief, in dem ein Geistlicher fälschlich angibt, die betreffenden Auskünfte erteilen zu können, zuvor aber einen Gegendienst verlangt. Wie sich durch die Vermittelung des Papstes ergab, konnte der Pfarrer trotz seiner bestimmten Anspielungen keinerlei Auskünfte erteilen. Dazu lehnte es die betreffende Familie, für deren Rückkehr sich der Geistliche so nachdrücklich einsetzt, ganz entschieden ab, den Wunsch des Pfarrers erfüllt zu sehen. In bezug auf die Behandlung durch die Deutschen kannte sie nur Worte der Anerkennung. Der Brief lautete:

Monsieur,

Je vous félicite et vous remercie du zèle que vous mettez à rassurer les familles éprouvées par la guerre. La famille von B. est du nombre.

Mais nous aussi, français, nous avons de pareilles tristesses. Je m'empresse toujours de renseigner les familles allemandes, au nom de la religion et de l'humanité. Mais il arrive souvent que je ne suis pas traité de même façon par les Allemands, dans mes recherches de disparus français.

Si la famille von B. voulait bien, elle aussi, user de son influence très grande pour que Mme. M. et ses deux enfants, habitant chez M. B. à L., soit rapatriée ou au moins traitée avec bienveillance, je m'empresserais de vous dire ce que je sais sur

les officiers allemands, inhumés près du Château d'E. et sur les blessés qui ont été soignés dans ce château.

L'inquiétude très grande de la famille von B. lui fera comprendre celle de tant de familles françaises, et les circomstances aidant, les personnes éprouvées des deux pays pourront être mutuellement secourues, au grand bien de l'humanité.

Daignez agréer, Monsieur, l'expression de ma reconnaissance.

An den Uebermittler in der Schweiz: Je m'empresserai de donner les renseignements que je possède sur les officiers allemands inhumés près du château d'E. et sur les blessés soignés dans ce même château. Donnant-donnant, je veux bien soulager les tristesses allemandes, mais ne puis permettre que les nôtres soient méconnues.

Von englischer Seite liegt mir kein so reichliches Material vor. Entgegenkommen fand ich auch von ihrer Seite mit dem bemerkenswerten Unterschied, dass die Auskunftserteilungen rein sachlich sind und in ihrer knappen Form weder den Ausdruck einer besonderen Anteilnahme noch eine Entgleisung enthalten.

Berlin-Halensee. Franz Kluckow.

Lexikalische Beiträge zum Typus *ajouter foi.*

In jeder Grammatik der französischen Sprache wird darauf hingewiesen, dass diese Sprache eine grössere Reihe von Ausdrücken besitzt, die aus einem Verb bestehen und einem Substantiv, dem der Artikel fehlt. Diese Ausdrücke sind in grossen Sammlungen vereinigt worden. Noch jetzt ist die umfangreichste die von Heller (H.), *De la suppression de l'article devant les substantifs joints aux verbes,* Programm der Kgl. Realschule zu Berlin 1856, der Tobler in den *Vermischten Beiträgen* II, 104, Anmerkung grosses Lob spendet. Auf sie stützt sich im ganzen wohl Otto Hölder (Hö.) in seiner *Grammatik der französischen Sprache* 1865, S. 259. Er gibt nur etwa ein Dutzend neuer Wendungen, die bei Heller nicht gebucht sind. In neuerer Zeit schliessen sich dem an Friedrich Brinkmann (Br.), *Syntax des Französischen und Englischen in vergleichender Darstellung* 1884, Bd. 1, S. 247 ff. und Philipp Plattner (Pl.), *Ausführliche Grammatik der französischen Sprache* I, § 293, S. 330 ff., und die grössere Sammlung in den *Ergänzungsheften* (Pl. E.) III, 1. Heft, S. 178 ff. Heller gegenüber bringt er etwa 150 neue Verbindungen, ohne jedoch alle die zu verzeichnen, die jener anführt. Verstreut sind Beiträge an mancherlei Stellen zu finden, z. B. bei H. Schmidt (Sch.) in den *Neueren Sprachen,* Mai 1915, S. 80—81, der jedoch als neu bucht *avoir meilleur apparence, avoir vent, chercher femme, faire exception, ouvrir boutique,*

die alle schon bei Heller zu finden sind. Ich selbst habe in meiner Abhandlung: *George Sands Sprache in dem Romane Les maîtres sonneurs*, 1901, eine ganze Anzahl solcher Wendungen aus diesem Romane sammeln können. Natürlich verzeichnen auch die grossen Wörterbücher von L(ittré), La(rousse), D(armestetter et) H(atzfeld), S(achs) nebst Sup(plement) und E. Pfohl, *Neues Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache,* 1911, wie auch (Albrecht) R(eum), *Petit dictionnaire de style* ihrer eine grosse Anzahl. Nirgends findet man alle vereinigt, und leider sind die Verbindungen meistens rein als solche gegeben, das heisst, sie sind nicht im lebendigen Zusammenhange des Satzes, wie sie von den Schriftstellern gebraucht worden sind, zur Nachprüfung aufgezeichnet; auch ist meistens nicht gesagt, wer die Wendung gebraucht hat, seit welcher Zeit sie üblich ist; andererseits warnt Heller vor dem Gebrauch z. B. folgender Ausdrücke: *avoir crainte, avoir habitude, avoir puissance,* während Plattner sie ohne Bemerkung, also als im modernen Französisch gebräuchlich anführt; *faire emploi*, das Heller im *Archiv* als nicht üblich bezeichnet, ist unten zweimal belegt. Kurz, es fehlt meist alles, was im wissenschaftlichen Sinne erforderlich ist. Littré, der meist das Gebotene durch genaue Stellenangabe stützt, bietet diese Wendungen gerade oft ohne Zitate, Larousse gibt immer nur den Autor ohne die Stelle, Darmestetter und Hatzfeld nur ab und zu die genaue Fundstelle. Heller, der nur eine kahle Aufzählung bietet, fügt gelegentlich doch hinzu: Thiers, Féval, R(evue) d(es) d(eux) m(ondes), Nisard, Racine usw., womit er wohl meist besagen will, dass ihm der Ausdruck zunächst nur bei diesem Autor begegnet ist. Man möchte aber gerade Klarheit darüber haben, ob der Ausdruck einem augenblicklichen Bedürfnis des Schreibers oder Sprechers entsprungen ist oder ob es sich um eine ganz gebräuchliche, festgewurzelte Bildung handelt. Es ist also zunächst hier wie bei allen sprachlichen Feststellungen genaue Angabe der Fundstelle dringendes Erfordernis. Wollte man der wissenschaftlichen Forderung ganz gerecht werden, so müssten für jede dieser Tausende von Wendungen zahlreiche Belege von der Zeit an gesammelt werden, wo in der Beifügung des Artikels sich strengere Normen durchzusetzen beginnen, also etwa vom Ende des XVI. Jahrhunderts an. Das zu geben, wäre Sache eines grossen historischen, französischen Wörterbuches, das vorläufig nicht zu erwarten ist. Meine eigenen Sammlungen genügen dafür bis jetzt noch nicht. Ich will deshalb in der kleinen unten folgenden Sammlung nur eine Anzahl von neuen Verbindungen zusammenstellen, die mir als gebräuchliche Wendungen durch die Belege gesichert zu sein scheinen und die in keiner der Sammlungen von Heller, Brinkmann und Plattner zu finden sind.

Endgültig als sprachgebräuchlich festgelegt erscheinen sie mir, wenn aus verschiedenen Schriftstellern drei oder vier Belege zu ermitteln sind. Ich habe jedoch auch solche mitgeteilt, von denen mir nur zwei Belege zur Verfügung stehen, in der Hoffnung, dass andere sorgsam lesende Beobachter mir weitere liefern. Solche Ausdrücke, die ich nur einmal belegen könnte, verzeichne ich nicht. Sie gehen in die Hunderte. Im übrigen habe ich wie Heller und Plattner in die Sammlung auch diejenigen Verbindungen aufgenommen, die ein Adjektiv bei dem artikellosen Substantiv aufweisen, was besonders nach *avoir* und *donner* der Fall ist. Boten sich mir Beispiele, in denen neben dem artikellosen Substantiv auch das mit Artikel versehene oder das nach Negation oder Quantitätsadverb mit *de* gebrauchte Substantiv üblich ist, so sind sie aufgenommen worden.

accorder **(adj. +) attention**

Chabrol, *La chair de ma chair* III. VII. 220: Vous ne pouvez plus rien pour Vidal, pas même accorder attention à ce qu'il croit ou imagine croire. — 1915 *Le Journal* 8372; 29 août; 2/6: Il n'honora pas d'un regard la vieille dame qui, du reste, n'avait point paru d'abord lui accorder grande attention (Noussanne). — Aufmerksamkeit schenken.

X. de Montépin, *Le ventriloque* (Naumbourg, Paetz) III. III. 16: Le banquier, quoique très gourmand et très gourmet, n'accorda qu'une médiocre attention aux délicatesses du menu. — Roger Lambelin, *Fils de Chouan* 5: Il avait admiré les longues boucles blondes, sans accorder une sérieuse attention à sa petite personne. — A. Moret, *Au temps des Pharaons* III. 94: Il accordait une attention égale aux petits objets.

accorder **(adj. +) crédit**

Bourdaire, *L'alimentation des armées dans les guerres modernes* 15: Le Gouvernement accorde gros crédit à l'intendance et ne lui demande même pas si toute dépense est régulière. — G. Bourdon, *L'énigme allemande* 184: Les Allemands le trouvent comique [le pangermaniste] et s'esclaffent à la nouvelle que des Français puissent lui accorder crédit. — Vertrauen schenken.

adresser **copie**

1799 Bericht in 1896 *Revue de Paris*, avril 499: Le bureau central, écrivent les administrateurs, a adressé au ministre de la police copie d'un rapport sur le discours prononcé le 26 de ce mois par le citoyen Roger. — Benedotti, *Ma mission en Prusse* 111: La réplique de la Prusse fut au contraire envoyée à Vienne dès le 21, et, le lendemain, j'en adressai copie à Paris, en l'accompagnant de la dépêche ci-après. — eine Abschrift zusenden.

assigner **rendez-vous**

P. Maël, *Le cœur et l'honneur* II. 35: Il avait, dès le lendemain, assigné rendez-vous à Kerlogat et à Noll Barst pour le 16 juin suivant dans l'anse du Bourg. — E. Pouvillon, *Césette* III. 70: La mienne amie habite plus près d'ici. — Plus près, je n'en sais aucune, à moins que tu n'aies assigné rendez-vous à quelque fade de la Joncière. — jmd. zu einer Zusammenkunft bestellen; S. hat assigner un rendez-vous à q.

attacher **grande importance**

P. Maël, *Le cœur et l'honneur* XIX. 332: Eva n'attacha pas grande importance à ces derniers mots. — 1915 *Le Journal* 8355; 12 août; 4/1: Mme Michotte . . s'amusait un peu de cette adoration si ardente, si timide; elle n'y attachait pas grande importance. — 1916 *Gazette de Lausanne* 91; 1er avril; 1/4: Le *Berner Tageblatt* . . après avoir pris soin de rappeler qu'il n'avait pas attaché grande importance au bombardement de La Chaux-de-Fonds, expliquait vendredi à ses lecteurs . . que cette fois-ci la chose était beaucoup plus grave. — nur verneint so zu belegen: keinen grossen Wert auf etwas legen.

1835 *Académie*, 755/3; 1878, 747/2 figure: Les anciens rhéteurs attachaient une grande importance à l'étude des figures. — R. de Navery, *L'élixir de longue vie* XVI. 274: Sans paraître attacher une grande importance à ces bruits, il ne pouvait cependant les négliger d'une façon absolue. XIX. 309. — H. Murger, *Les roueries de l'ingénue* VI. 72: Eh bien, oui, la baronne attache une grande importance à être seule en cause avec vous. — X. 160: Le comte attachait peut-être de l'importance à un objet qui pour lui était sans valeur. — 1835 *Académie*, importance 12/3; 1878, 13/2: Attacher de l'importance à une chose. Il attache de l'importance à tout ce qu'il fait.

G. Aimard, *Les chasseurs mexicains* II. 32: Et, sans y paraître attacher d'importance, il s'informa des personnes que depuis peu nous avions vues. — A. Dumas, *Les deux Diane* I. XXI. 156: Il monta sans obstacle dans l'obscurité derrière monsieur de Montgommery, soit qu'on ne l'aperçût pas, soit qu'on n'attachât pas d'importance à l'écuyer dès que le maître avait rompu la consigne. — J. Rameau, *Plus que de l'amour* XVII. 198: On a beau ne pas attacher d'importance à ces choses-là. — Ch.-H. Hirsch, *Le Tigre et Coquelicot* IV. 56: — Tiens! Ramasse! dit Facchino, sans paraître y attacher d'importance.

attendre **compagnie**

J.-J. Rousseau, *La nouvelle Heloïse* (Garnier frères) VI. XI. 611: Tout cela lui donnoit plutôt l'air d'une femme du monde qui attend compagnie, que d'une campagnarde qui attend sa dernière heure. — P. Dollfus, *Modèles d'artistes* (Auteurs célèbres, Flammarion) V. 212: On les rencontre dans les restaurants de nuit, soupant en joyeuse compagnie, ou attendant compagnie pour souper. — Besuch, Gesellschaft erwarten; H. hat attendre bonne compagnie.

attraper **froid**

G. de Maupassant, *Bel-ami* I. VIII. 179: Prends garde, il est tard, le soleil se couche, tu vas encore attraper froid. — R. de Coulevain, *Sur la branche* X. 445: Guy s'est avisé, tout à coup, que la saison était trop avancée pour moi, que je risquais d'attraper froid. — 1916 *Journal de Genève* 1; 2me éd.; 1er janv.; 3/3: J'irai ainsi, répéta-t-elle avec obstination. — Tu vas attraper froid. — Cela m'est égal (M. Fiel). — sich erkälten; so R.

attribuer **grande importance**

Hennebert, *La guerre imminente* 170: C'est dans cet ordre d'idées que le Conseil de défense a été conduit à attribuer grande importance au groupe Laon—La Fère. — 1915 *Le Figaro* 125; 5 mai, 2/2: Les autorités militaires russes n'attribuent pas grande importance à l'avance allemande sur Libau. — (keinen) grossen Wert legen auf.

avoir **action**

E. Sue, *Le juif errant* I. VI. VI. 297: Cet homme est l'incarnation

. . du spéculateur cynique, sans cœur, sans foi, sans âme, qui jouerait à la hausse ou à la baisse sur la mort de sa mère, si la mort de sa mère avait action sur le cours de la rente. — F. Quesnoy, *Campagne de 1870. Armée du Rhin.* 117: Pendant ce temps, l'artillerie prussienne portait des pièces partout où elles pouvaient avoir action. — Wirkung, Einfluss haben auf; Hö., H. u. S. haben avoir action contre q. im Sinne von Klagebefugnis gegen jem. haben.

avoir **adj. + allure**

J.-H. Rosny, *Les deux femmes* II. V. 168: Le taureau a grande allure et le coq est un excellent athlète. — 1915 *Annales politiques et littéraires* 1665; 23 mai; 662/3: Quelques-uns de ces vers ont belle allure. — 1915 *Gazette de Lausanne* 155; 8 juin; 1/5: Ce moujik caractéristique, ce paysan russe, a vraiment belle allure dans son uniforme gris. — Fleury-Lamure, *Charleroi* 57: Elles ont vraiment belle allure, ces troupes anglaises. — stattlich aussehen, sich gut ausnehmen.

E. Zola, *L'œuvre* III. 106: Une noce débandée à travers les blés, des paysans étudiés de près, et très vrais, qui avaient une allure épique de héros d'Homère.

avoir **adj. + aspect**

1915 *L'Homme Enchaîné* 206; 29 avril; 1/1: L'entreprise avait, en effet, bon aspect, et je fus de ceux qui ne lui marchandèrent point l'approbation (Clemenceau). — P. Loti, *Madame Chrysanthème* XLVII. 242: En pleine nuit et pendant une chasse aux voleurs, tout cela, que je ne connais pas, a mauvais aspect. — gut, schlecht aussehen.

1915 *Journal de Genève* 338; 7 déc.; 2me éd.; 1/4: Les fermes ont un aspect déjà méridional. — L. Ulbach, *Cyrille* II. 6: Notre petite ville . . a un aspect pittoresque, engageant.

avoir **charge**

1835 *Académie*, charge 295/1; 1878, 287/3: Charge, signifie également, Commission, ordre qu'on donne à quelqu'un . . j'ai charge de vous dire que . . Il avait charge d'approvisionner. Ce sens a vieilli. (Diese Bemerkung, die H. in seine Sammlung übernommen hat, fehlt in der Ausgabe von 1878.) — M. Montégut, *La fraude* I. II. 129: On existe moins pour soi lorsqu'on a charge des autres. — 1916 *Gazette de Lausanne* 143; 25 mai; 1/2: C'est ce capitaine qui a charge de diriger les opérations sur le front qui . . — Etienne Lamy in 1916 *Annales pol. et litt.* 1746; 10 déc.; 593/1: Et c'est pourquoi j'avertis ceux qui dans les familles ont charge de veiller sur elle [la pudeur innocente]. — E. Daudet, *Bismarck* IV. 70: Ce fut la grande erreur des hommes politiques qui, à cette époque, avaient charge des destinées de notre pays de ne pas comprendre à quels périls ils l'exposaient en acceptant cet héritage [l'anticléricalisme]. — (den) Auftrag haben, mit der Sorge für etwas, für jem. betraut werden; Pfohl nur mit folgendem de + Infinitiv.

E. Cresson, *Cent jours du siège à la préfecture de police* XV. 341: [Le gouvernement] perd et lui même et les intérêts généraux dont il a la charge.

1878 *Académie*, charge, 287/2: Avoir charge d'âmes, se dit en termes ecclésiastiques, De celui qui est chargé de diriger, de confesser les fidèles. Par extension, il se dit De tout homme qui est chargé d'instruire les autres. Les pères, les maîtres de la jeunesse ont charge d'âmes (Es fehlt so 1835). — E. Lepelletier, *Madame Sans-Gêne* I. VII. 74: Elle avait désormais charge d'âmes. — P. Loti, *La hyène enragée* 221: J'ai charge d'âmes avec ces soldats. — A. Achard, *Le*

journal d'une héritière XLIII. 121: Tu me tranquillises, chère Edile, continua mon tuteur . . J'ai charge d'âme, vois-tu, et si tu devenais malheureuse un jour . . jamais je ne m'en consolerais. — Binet-Valmer, *Sphinx de plâtre* I. IX. 95: Encore une fois, je n'ai pas charge de son âme, c'est votre affaire, il me semble, à vous autres. — M. Prévost, *Nouvelles lettres* 53: Que voulez-vous, mon enfant? moi, j'ai charge de vie humaine. — Ch. Lancelin, *Le curé*, I. II. 30: J'ai charge morale de tout ce peuple.

avoir **commerce**

Ch. Letourneau, *L'évolution du mariage et de la famille* 49: Une semblable promiscuité les fait tous frères les uns des autres. Ajoutons qu'ils ont commerce avec leurs propres mères. — *Grande Encyclopédie* 16, 1139/1: Strabon en dit autant des Celtes d'Irlande qui avaient publiquement commerce avec toutes femmes, y compris leurs sœurs et mères (A.-M.B.) — 1146/2: Ils ont commerce avec leurs propres mères. — 1139/2: La seule restriction est que les hommes et femmes de chacune des deux castes ne doivent pas avoir commerce avec ceux de l'autre. (A.-M. B.) — Saintyves, *Les vierges-mères* 70: Une jeune fille se trouva tout à coup enceinte sans avoir eu commerce avec aucun homme, angeführt aus Charency, *Le Folklore dans les Deux Mondes* 164 — H. kennt es als: geselligen Verkehr mit jem. pflegen; hier bedeutet es: geschlechtlichen Verkehr mit jem. haben. S. gibt die Bedeutung zu eng mit: ein unerlaubtes Verhältnis mit jem. unterhalten.

Ch. Letourneau, *L'évolution etc.* 268: Mais, advient-il qu'un homme de basse condition ait un commerce illicite avec la femme d'un prince, alors le crime est effroyable. Ebenso 327.

avoir **(adj. +) courage**

1910 *Bibliothèque universelle et Revue suisse*, octobre, 101: Mais elle [la vie] est bonne aussi, quand on l'accepte et qu'on a courage. — *Actes des Apôtres* XXIII. 11: Paul, aie bon courage. — 1691 Mme de Maintenon, *Lettres hist. et édifiantes* I. 188: Grâce à Dieu, vous avez bon courage et êtes capable de tout pour lui. — De Barante, *Histoire de Jeanne d'Arc* (Paris 1859) 8: Le bâtard d'Orléans, Saintrailles et beaucoup de vaillants capitaines s'y étaient enfermés, les habitants n'avaient pas moins bon courage. — J. Sandeau, *Madeleine* (Auteurs célèbres, Flammarion), IV. 44: J'ai bon courage, Dieu merci. — Champfleury, *L'usurier Blaizot* IV. 39: Jamais mère n'eut si grand courage que la Grelu. — Mut haben, gutes Muts sein.

Mme E. de Pressensé, *Un petit monde d'enfants* II. 38: Lydie semblait n'avoir pas le courage de se mettre en route. — L. Todière, *Temps modernes* XXIX. 436: Le prince (Philippe d'Orléans) n'eut jamais le courage de secouer le joug de cet infâme intrigant qu'il méprisait. — Hugues Rebell, *La Nichina* III. 336: Sans espoir de retrouver Guido, sans argent pour ma subsistance, je n'avais plus de courage. — 1915 *Annales pol. et litt.* 1665; 23 mai; 661/1: C'est notre façon d'avoir du courage, à nous autres femmes.

avoir **adj. + estomac**

1915 *Annales pol. et litt.* 1661; 25 avril; 524/1: Vous avez médiocre estomac. — 524/3: Mais Euloge a bon estomac. — 1904 *Revue de Paris* XI. 13, 47: Avoir bon estomac. (Sch.) — einen guten, usw. Magen haben.

avoir adj. + façon

X. de Montépin, *Le ventriloque* (Naumbourg, Paetz) II. III. 123: Le léger pardessus d'une nuance claire avait bonne façon. — P. Mérimée, *Colomba* XI. 63: C'est que vous avez tout à fait bonne façon comme cela, Ors! Anton! .. et le plus beau pointu [= qui porte le bonnet pointu] de Bocognano ou de Bastelica n'est pas plus brave. — G. Sand, *Les maîtres sonneurs* VII. 92: Il ne dansait pas de la même manière que nous autres . .; mais il avait meilleure façon et donnait du jeu à tout son corps. — 1911 J. des Roches in *Bibliothèque universelle et Revue suisse*, avril, 49: Ça boit, ça crie et ça chante, mais ça n'a pas bonne façon comme les visites du château. — 1915 *Gazette de Lausanne* 160; 13 juin; 1/2: C'était la photographie de deux déserteurs, en pioupious français. Ils avaient, ma foi! bonne façon, la casquette crânement plantée, la capote retroussée sur le genou . . — von Kleidern: guten Schnitt haben; stattlich aussehen; so S. façon 6 ironisch: schön, hübsch aussehen.

avoir adj. + figure (figure + adj. oder de + subs.)

1835 *Académie*, figure 755/2; 1878, 747/1: Il n'a pas figure d'homme — Il n'a pas figure humaine. — X. de Montépin, *Le ventriloque* I. XX. 21: Il n'a vraiment pas mauvaise figure, ce gredin-là!! — 1915 *Journal de Genève* 63; 5 mars; 2me éd.; 1/1: Chassé de Constantinople, l'état-major ottoman n'aura plus que figure de proscrit privé des ressources indispensables au commandement. — gut, schlecht, wie etwas aussehen.

1835 *Académie*, figure 755/2; 1878, 747/1: Avoir une belle figure, une laide figure, une plaisante figure, une sotte figure, une figure agréable. — H. Rebell, *La Nichina*, Prologue 20: Et vous n'avez pas peur de moi? — Non, parce que vous avez une bonne figure. — Ch.-H. Hirsch, *Le Tigre et Coquelicot* VII. 90: Ceux dont l'âme était tendre ajoutaient pour honorer le défunt: — Il avait une bonne figure.. C'est toujours les meilleurs qui pâtissent.

avoir licence

G. Sand, *Les maîtres sonneurs* VII. 91: Les musiqueux payent un droit au corps des ménétriers pour avoir licence d'exercer, et ils en reçoivent lettres-patentes. — L. Dubreuilh, *La Commune* in J. Jaurès, *Histoire socialiste 1789—1900,* tome XI, 249: Les classes privilégiées avaient licence de se rire du soulèvement désespéré d'un peuple aux abois. — J. Jaurès, *ebenda* 147: Pouvait-il assurer que lui-même, Emile Ollivier, aurait licence d'être le Cavour de la liberté française? — 1914 *Journal de Genève* 278; 10 oct.; 2me éd.; 3/5: Bien plus, la Sardaigne (aujourd'hui son ayant-droit la France) avait licence d'entretenir une garde civile. — die Erlaubnis haben; S., nicht aber D.H., bezeichnet licence in dieser Bedeutung als fast veraltet.

avoir adj. + mérite

A. Delorme, *Journal d'un sous-officier* III. II. 95: Personnellement, après un bon somme, je n'avais pas grand mérite à marcher d'un pas allègre. — P. Maël, *Reine-Margueritte* II. XIII. 313: Je n'ai pas grand mérite à faire ce que je fais: je vous aime tant. — sich etwas als grosses Verdienst anrechnen; Pl. hat avoir [d'autant] mérite.

avoir adj. + odeur

G. Clémenceau, *Les plus forts* II. 18: Est-ce que ça vous intéresse, les bateaux à vapeur et les locomotives, avec toutes ces machines qui font

tant de bruit et qui ont si mauvaise odeur? — 1915 *Annales pol. et litt.* 1686; 17 oct.; 444/3: Nous avons soutenu victorieusement quelques essais de retour offensif de l'ennemi. Cela est significatif et a bonne odeur. Notre avance de fin septembre n'est pas un épisode brillant (Faguet). — gut, schlecht riechen; einen guten Eindruck machen. H. hat avoir odeur de q. ch., par exemple: avoir odeur de sang, P. Féval; doch warnt er vor seinem Gebrauch.

A. Reschal, *L'ornière* III. II. 256: Ce chocolat a une bonne odeur; il est gras, plein d'yeux larges.

avoir **adj. + œil**

Erckmann-Chatrian, *Histoire d'un conscrit* XVII. 240: Il devait avoir bon œil, pour lire le numéro du régiment à une pareille distance. — A. Dumas, *Les deux Diane* I. XVIII. 145: Et dois-je absolument en vouloir au comte de Montgommery pour avoir, comme moi, bon goût et bons yeux? — gut sehen können; H. bringt nur die Doppelverbindung: avoir bon pied, bon œil = être bien portant.

E. Sue, *Le juif errant* (Marpon-Flammarion) I. VI. I. 254: Allons donc, madame Grivois, vous avez oublié vos lunettes . . — Dieu merci, j'ai de bons yeux . .

avoir **partie gagnée (liée)**

J. Jaurès, *La guerre franco-allemande* 90: Mais, sous ces réserves et dans cette mesure, il est vrai qu'il avait partie liée avec la Russie. — 1913 *Séances et travaux de L'Académie des sciences morales et politiques* 80, 396: Républicains et socialistes . . bourgeois et ouvriers, dans les desseins des sectateurs des *Droits de l'homme,* ont ouvertement partie liée. — 1915 *Le Journal* 8356; 13 août; 2/3: Turneim sort de chez nous, à Bonn, après avoir partie gagnée, pense-t-il, avec mon père (Noussanne). — 1916 *Journal de Genève* 3; 2me éd.; 4 janv.; 1/3: [L'Italie] a maintenant partie complètement liée avec la France, l'Angleterre et la Russie. — eng mit jem. verbunden sein; seine Sache gewonnen haben.

avoir **rançon**

A. Dumas, *Les deux Diane* I. XXXV. 259: Philibert retiendrait seulement cinquante prisonniers . . afin d'en avoir rançon. — V. Duruy, *Histoire de France* I. 193: Vous n'aurez jamais, leur dit-il, rançon pour ma tête. — Lösegeld erhalten.

avoir **rendez-vous**

J. Soulié, *Le lion amoureux* (Auteurs célèbres) XV. 54: Nous avons rendez-vous à une heure au chemin de fer de Saint-Germain où nous faisons une partie. — M. Prévost, *Dernières lettres de femmes* 263: Hélène devait rentrer, hier matin, au couvent. Moi, l'après-midi, j'avais rendez-vous avec Lucien. — 1915 *Annales pol. et litt.* 1661; 25 avril; 524/2: Si vous n'avez rendez-vous qu'à deux heures, vous atteindrez la Serbie (in der Unterhaltung). — sich zu einer Zusammenkunft verabreden.

A. Dumas, *Les deux Diane* I. IV. 41: Dix heures! reprit Henri, j'ai un rendez-vous en effet pour cette heure-là.

avoir **adj. + réputation**

Mme de Witt née Guizot, *Olivier du moulin* par l'auteur du Ministère de l'enfance, traduit de l'anglais par Mme de Witt 19: Jamais nom a été placé plus haut parmi les honnêtes gens dans le commerce que celui d'Olivier; il a eu bonne réputation depuis bien des générations. —

Vincent et Bouffandeau, *Leçons d'histoire littéraire* 384: C'était, il y a cinquante ans, avoir mauvaise réputation que d'être taxé de voltairianisme. — O. Mirbeau, *Le journal d'une femme de chambre* XI. 287: M. le doyen de la paroisse de Port-Lançon était un prêtre sanguin, actif, sectaire, et son éloquence avait grande réputation dans les pays avoisinants. — einen guten, schlechten Ruf haben.

avoir **adj. + respect**

H. de Balzac, *La peau de chagrin* I. 82: Je n'ai ni la manie de la perpétuité ni grand respect pour l'espèce humaine. — M. l'abbé Maynard, *Saint Vincent de Paul, sa vie, son temps, ses œuvres, son influence* (1860, 4 Bde.) I. 21: Il avait grand respect pour le jugement de M. de Commet.

E. Souvestre, *Un philosophe sous les toits* VII. 131: Mon père, qui avait un grand respect pour l'âge, le salua poliment en passant. — Mme Guizot, *Les enfants. Contes à l'usage de la jeunesse* II. 41: Elle avait un grand respect pour les cérémonies de l'église.

avoir **tendance**

1914 *Je sais tout*, mai, 672/2: Mais, au bout de quelque temps, la curiosité du public . . eut tendance à devenir moins bienveillante. — 1916 *Annales pol. et litt.* 1737; 8 oct.; 376/2: Voilà pourquoi les races ont tendance à perdre . . leur nature originelle. (Lamy.) — 1699; 16 janv.; 88/3: Nous autres femmes, nous avons trop tendance à traduire nos douleurs morales en manifestations convulsives, en paroles fatales. — L. Dubreuilh, *La Commune (1871)* in J. Jaurès, *Histoire socialiste 1789—1900*, tome XI, 254: Ils s'attribuaient . . le contrôle de tous les magistrats . . qui n'avaient que trop tendance à ne pas conformer leurs décisions et actes aux vœux et besoins de leurs administrés. — (die) Neigung, das Bestreben haben.

L. Noir, *Revanche de Vidocq* I. V. 39: C'était fort habilement dépister les limiers du ministre Fouché, qui a trop de tendance déjà à voir partout et en tout des complots contre l'état. En outre, la Cavalière sait que les masses ont une tendance à poétiser les brigands. — 1887 *Journal d'agriculture suisse* 279/1: Les prix avaient une legère tendance à la baisse.

avoir **adj. + tournure**

E. About, *L'homme à l'oreille cassée:* A madame la comtesse de Najac (Widmung): Que l'océan avait grande tournure! — M. Monnier, *Le tour d'Asie* I. 162: Elle a, ma foi, fort bonne tournure dans sa tunique feuille-morte. — ein gewisses Aussehen haben.

battre **froid**

G. Sand, *Consuelo* II. LXI. 218: Parlez-lui donc, et ne battez pas froid à celui qui vous tient de si près par le sang. — 1895 *Journal des savants* 180: Chateaubriand, dès l'origine, lui battit froid (P. Janet). — jemandem kühl begegnen; so R. unter froid: mit jemandem nicht besonders stehen.

battre **pavillon + adj. (pavillon de + subs.)**

1914 *Gazette de Lausanne* 321; 22 nov.; 1/3: Des navires de commerce, battant pavillon de pays neutres, s'en vont semer des mines en pleine mer. — 1914 *Tribune de Genève* 295; 25/26 déc.; 6/1: Ce serait un le dreadnought du type Courbet, battant pavillon du vice-amiral Boué de Lapeyrère. — P. Maël, *Le cœur et l'honneur* XIX. 333: A peine le *Massimo*, battant pavillon anglais, se fut-il séparé du *Valorous* . . que . . — 1915 *Le Figaro* 125; 5 mai; 1/4: Zilimli, Zoungouldak, Enegli

et le litoral jusqu'au Bosphore ont été inspectés sans que cette visite amenât la découverte d'aucun navire, à l'exception d'un grand voilier battant pavillon persan, qui a été aussitôt coulé. — 1915 *Le Matin* 11582; 13 nov.; 3me éd.; 1/4: Le vapeur Firenze . . a été coulé par un submersible battant pavillon autrichien. — eine gewisse Flagge führen.

chercher **asile**

1900 *Lecture pour tous,* mars 491/1: Qu'il meure [le rat], elles abandonnent [les puces] le cadavre qui se refroidit et cherchent asile sur le premier être vivant qui passe à leur portée. — 1915 *Annales pol. et litt.* 1660; 18 avril; 515/3: Pas la peine de chercher asile ailleurs, souffla Jambaz. — Jean Aicard, *Notre-Dame-d'Amour* XVI. 174: L'animal farouche, fuyant de nouveau, avait entraîné le cavalier vers la mer, dans laquelle il cherchait maintenant asile. — Pl., Hö. bringen es; ebenso H. mit der Beifügung: *Revue des deux mondes;* aber mit unbestimmtem Artikel ist es viel häufiger. — (eine) Zuflucht, Schutz suchen.

L. Todière, *Temps Modernes* XXIII. 350: La duchesse de Longueville . . chercha un asile à Stenay, où Turenne recevait garnison espagnole. — E. Cresson, *Cent jours du siège à la préfecture de police* XV. 339: Je dus quitter ma maison et chercher un asile auprès d'un ami. — L. Alvarès, *Histoire générale* 230: De là, il [Pompée] va chercher un asile en Egypte, et trouve la mort à la vue du rivage. — L'abbé Courval, *Histoire de France* II. 246: Incommodé par une multitude de femmes, de vieillards, dont les cris lamentables portaient la confusion dans les rangs où ils venaient chercher un asile. — Ch. Epheyre, *La douleur des autres* VII. IV. 263: Il y a là-dessous [sous les toits] des êtres humains qui ont cherché un asile et qui croient vivre.

chercher **main-forte**

Beaumarchais, *Barbier de Séville* IV. III: Je vais chercher main-forte, et l'attendre auprès de la maison. — E. Sue, *Le juif errant* I. I. XI. 80: Est-ce ainsi qu'une barbe grise se conduit? faut-il aller chercher main-forte? — Hilfe holen.

chercher **malice**

P. Valdagne, *Variations sur le même air* VI. 91: Avec Robert, c'est la simplicité même; à peine est-ce immoral, tant l'obéissance au vœu de la nature est loyale. Robert n'y cherche pas malice. — J. Richepin, *Miarka la fille à l'ourse* II. X. 101: C'étaient là des revenez-y de nomadisme. Il imagina à ce propos une théorie de *l'oscillation à mouvements insensiblement décroissants dans la fixation des Bohémiens chez les populations stables* . . Gleude, lui, ne chercha pas tant malice aux promenades de ses amis. — sich nichts besonderes oder nichts weiter denken bei.

chercher **protection**

G. Aimard, *Les chasseurs mexicains* XI. 171: Elle comprit qu'elle n'avait de secours à demander à personne, que c'était en elle-même qu'elle devait chercher protection. — J. Mary, *Deux innocents* II. IV. 117: Celle-ci, d'instinct, se rapprocha de Charlot, pour chercher protection auprès de lui. — Schutz suchen.

chercher **refuge**

G. Monod, *Allemands et Français, souvenirs de campagne* III 59: Toute la nuit, ils étaient sur le qui-vive, obligés parfois de se lever de leur lit pour le donner à un ennemi et d'aller chercher refuge par la neige ou la pluie dans une écurie ou quelque hangar. — 1915 *Annales*

pol. et litt. 1660; 18 avril; 515/3: Et, maintenant, mes pauvres gars, faut vous en aller: cherchez refuge ailleurs ou regagnez le bois! — 1916 *Gazette de Lausanne* 102; 12 avril; 1/2: L'autorité fédérale elle-même recule . . devant l'éventualité de livrer à leur pays d'origine ces étrangers qui ont cherché refuge chez nous. — H. de Gruben, *Les Allemands à Louvain* 47: D'autres encore . . vinrent chercher refuge à Saint-Thomas. — Zuflucht, Schutz suchen; ebenso häufig mit unbestimmtem Artikel.

G. Sand, *Antonia* IV. 190: De l'autre [côté], le couvent de la Visitation, où elle pouvait essayer de chercher un refuge. — M.-N. Bouillet, *Dictionnaire universel d'histoire et de géographie* unter Gueux 810/1: On distinguait les Gueux des bois, qui combattaient sur terre, et les Gueux de mer, qui avaient cherché un refuge sur la mer. — L. Figuier, *Les mammifères* 359: Dans le cas contraire, cherchez rapidement un refuge. — L. Allard, *Les fictions* VI. 229: Et ce fut, en effet, au misérable hôtel garni où logeait son Zéphir qu'elle alla . . chercher un refuge. — 1915 *Le Journal* 8356; 13 août; 1/5: Le bruit se répandit vite que l'appareil qui revenait avait été avarié au cours d'un raid sur l'Angleterre et qu'il cherchait un refuge.

courir **adj. + danger**

Ch. Foley, *Guilleri Guilloré* XI. 49/2: Quel que fût l'accueil des hôtes de Claronde, le jeune voyageur pensait, non sans grande vraisemblance, courir moins grand danger à affronter leur présence qu'à demeurer en cette barque. — 1915 *Gazette de Lausanne* 39; 9 fév.; 1/2: La Belgique court grand danger de voir sa neutralité violée par l'un de ses trois voisins. — (grosse) Gefahr laufen; sonst ist in dieser Bedeutung nur courir (le) risque, grand risque verzeichnet.

A. Dumas, *Les deux Diane* I. XXI. 157: Mais les dernières paroles du comte en nous quittant, et un secret instinct, l'avertissaient que son maître courait un danger.

demander **avis**

A. Hermant, *Monsieur de Courpière marié* (Modern Bibliothèque) VIII. 68/1: Mais le comte, à qui Maurice demanda ensuite avis, me parut encore beaucoup plus admirable. — 1915 *Annales pol. et litt.* 1690; 14 nov.; 589/1: Lorsque, à deux heures du matin . . les journaux, impatients de commencer leur tirage, exigeaient une solution immédiate, c'est à Bordeaux, par téléphone, qu'on devait demander avis. — um Rat bitten; H. gibt nur: demander avis et protection, Scribe; mais demander l'avis et non pas demander avis, *Dictionnaire critique.*

1915 *Le Petit Journal* 10149; 1 juin; 1/6: Un journal parisien ayant demandé l'avis de ses lecteurs sur cette question, certains le donnèrent sous une forme assez brutale.

demander **indulgence**

A. de Vigny, *Veillée de Vincennes* (Velh. & Kl.) 42, 7: Et, avec une simplicité noble, sans s'excuser et sans demander indulgence, il dit à ses enfants: — Où en étions-nous? — B. Malon, *Le Socialisme intégral etc.* I. 98: Pressé par l'espace nous en tiendrons à une énumération sommaire, en demandant indulgence au lecteur pour la monotonie forcée des termes. — um Nachsicht bitten.

demander **permission**

A. Dumas, *Le comte de Monte-Cristo* I. VI. 76: Je leur eusse conseillé cette alliance, s'ils n'étaient venus les premiers me demander per-

mission de la contracter. — H. und Hö. verzeichnen diese Wendung; sie ist mir bisher nur an dieser einen Stelle begegnet; da Dumas sie in demselben Werke mit dem Artikel verwendet, wie sie nach den anzuführenden Belegen häufig ist, muss sie jedenfalls noch als zweifelhaft angesehen werden; um die Erlaubnis bitten.

A. Dumas, *Le comte de Monte-Cristo* III. IX. 157: Le comte lui demandait la permission de passer à la baronne ce caprice. — X. de Montépin, *Le ventriloque* I. XI. 91: Ils ne m'ont point demandé la permission pour monter tous les trois. — Marc-Monnier, *Le roman de Gaston Renaud* III. 29: Elle me fit asseoir et me demanda la permission d'aller chercher le docteur. — Mme de Pressensé, *Un petit monde d'enfants* I. 3: Une voix inconnue demanda la permission d'entrer. — Ch.-H. Hirsch, *Le Tigre et Coquelicot* IX. 128: Celui-ci demanda la permission de descendre au jardin.

demander **réflexion**

E. Pouvillon, *Césette* IV. 82: L'affaire évidemment demandait réflexion. — L. Barracand, *Le roman nuptial* XII. 205: M. Sigmann, — ceci demande réflexion, il semble, — M. Sigmann est israélite. — 1915 *Le Journal* 8354; 11 août; 2/5: Cela demande réflexion, répondit Turneim (Noussanne). — Ueberlegung, Nachdenken erfordern.

demander **réparation**

A. Dumas, *Le comte de Monte Cristo* II. XIII. 243: Vous m'honorez là d'un regard qui mériterait bien que je vous demandasse réparation. — G. Sand, *Les maîtres sonneurs* VI. 69: Je resterai là à l'attendre aussi, pour lui dire son fait et demander réparation du tort qu'il m'a causé. — J. Richepin, *Les morts bizarres (L'as de cœur)* (Auteurs célèbres) 106: Mais il me plaît de ne point le faire et de vous demander réparation par les armes. — Genugtuung, Ersatz fordern (für etwas); H. hat demander réparation d'honneur.

devoir **protection**

G. Sand, *Antonia* IV. 196: Mais vous êtes du monde, vous lui appartenez, il vous doit protection. — R. de Navery, *L'élixir de longue vie* XVIII. 298: Mais s'il y manque d'une façon notoire, la justice qui doit protection aux petits, peut intervenir. — Schutz schulden.

O. Mirbeau, *Le journal d'une femme de chambre* XIII. 351: Je dis que, du moment où quelqu'un installe, sous son toit, fût-ce le dernier des pauvres diables, fût-ce la dernières des filles, je dis qu'il leur doit de la protection, qu'il leur doit du bonheur.

devoir **(adj. +) reconnaissance**

H. Verneuil, *Par contumace* I. I. 9: Je ne te dois pas grande reconnaissance pour m'y avoir amené. — Saintyves, *Les vierges-mères* 93: Ce dieu, se souvenant qu'il me doit reconnaissance, m'a dit: »Et toi aussi, prends place dans la ville de Romulus.« — (viel) Dank schulden.

J. Richepin, *Miarka la fille à l'ourse* III 192: Elle t'apprendra que les Romani ne doivent pas de reconnaissance aux races étrangères.

donner **adj. + air**

A. Dumas, *Le comte de Monte-Cristo* IV. VII. 80: Quant à Andréa, il commença, pour se donner bon air, à gronder son groom de ce qu'au lieu de le venir prendre au perron il l'attendait à la porte de sortie. — Ch. Foley, *Guilleri Guilloré* XII. 53/1: Les châtelains, ce soir-là tout au moins, avaient pris à cœur de donner grand air à leur salon. — sich ein Ansehen geben; herausputzen.

donner **barre**

H. de Balzac, *César Birotteau* 243: Il prit un air agréable que le banquier voyait perdre depuis dix ans à ceux qui avaient à l'entortiller d'une affaire importante pour eux seuls, et déjà lui donnait barre sur eux. — A. Bauquenne, *L'écuyère* II. II. 157: Qu'avaient-ils à cacher? A quoi bon alors donner barre aux commérages? — G. Bourdon, *L'énigme allemande* 309: Nos fonds d'Etat cotés à Paris? J'espère bien que nous ne verrons jamais cela! Le résultat le plus clair serait, pour nous, de vous donner barre sur notre fortune politique. — jem. unumschränkte Vollmacht, volle Gewalt geben; S. hat donner barres à q.

(se) donner **libre (pleine) carrière**

H. de Balzac, *La cousine Bette* 68: A l'heure où cette ruelle se change en coupe-gorge, et où les vices de Paris enveloppés du manteau de la nuit, se donnent pleine carrière. — 450: Sous les coups terribles que lui portait innocemment Lisbeth, dont le caractère infernal se donnait pleine carrière. — E. Montégut, *Mélanges critiques* (Michelet) 294: Mais c'est dans la seconde partie, la Genèse de la Mer, que l'auteur a pu donner libre carrière à son imagination docile aux métamorphoses. — G. Grison, *Paris horrible et Paris original* XXII. 255: Il donna libre carrière à sa lubricité. — C. Wagner, *Auprès du foyer* VIII: Ma reconnaissance se donnait libre carrière, en fixant les traits de quelques chères figures, disparues de ce monde. — H. Malo, *Les dauphins du jour* XII. 213: Leur mauvais goût se donne libre carrière. — freien Lauf lassen, sich ungehemmt betätigen; überall nur ohne Adjektiv verzeichnet; H. und Hö. geben donner carrière.

donner **conscience**

Grande Encyclopédie unter Madame Roland 28. 824/2: Descartes, les solitaires de Port-Royal, lui donnèrent conscience de son antipathie naturelle pour la casuistique et le jésuitisme. — 1913 *Séances et travaux de l'Académie des sciences morales et politiques.* 79, 247: Et le quatrième État, c'est le Tiers en partie qui le crée, c'est lui qui en partie lui donne conscience qu'il existe par sa fierté et par son mépris (Ch. Benoist). — jem. etwas zum Bewusstsein bringen.

donner **contre-ordre**

J. Richepin, *Les morts bizarres* (*Georges la Sainte,* Auteurs célèbres) 85: A ce moment, un second aide-de-camp vint donner contre-ordre, et remplacer Georges. — P. Christian, *Histoire de la guerre avec la Prusse 1870—1871.* I. 329: Il lui paraissait urgent de donner contre-ordre à la marche en avant du 13e corps. — Ch. Foley, *Guilleri Guilloré* (Idéal-Bibliothèque, P. Lafitte) VI. 28/2: M. de Bourmont lui-même avait si peu d'espoir dans l'insurrection qu'il prit sur lui de donner contre-ordre. — Gegenbefehl geben, einen Befehl aufheben.

F. Quesnoy, *Campagne de 1870. Armée du Rhin.* 113: Le 30, vers neuf heures, ordre est donné de se préparer au départ entre onze heures et midi sans toutefois faire connaître dans quelle direction; celle-ci sera indiquée par des ordres ultérieures; mais, devant la persistance du mauvais temps le contre-ordre est donné, avec la prescription de se tenir prêt à partir au premier signal. — 125: Néanmoins le coup de main fut décidé et devait être tenté dans la nuit, mais la pluie qui survint fit donner le contre-ordre.

(se) donner **libre cours**

Ch. Epheyre, *La douleur des autres* III. X. 90: Il put ensuite parler

des projets de Michael Will . . et donner libre cours à son imagination. — P. et V. Margueritte, *Le désastre* III. III. 225: Francastel, en causant avec Floppe, donnait libre cours à son indignation. — 1915 *Journal de Genève* 346; 15 déc.; 2me éd.; 5/1: Les belligérants peuvent donner libre cours à leurs sentiments. — 1900 *Lecture pour tous*, mars, 484/2: Toutes les cupidités, tous les vices se donnent libre cours. — 1915 *Le Matin* 11414; 29 mai; 1/1: Les grands mouvements tactiques de la stratégie napoléonienne dans laquelle l'intelligence du commandement et la valeur des troupes se donnaient libre cours. — freien Lauf lassen, sich ungehemmt betätigen; nur S. gibt unter cours: fig. donner [un] libre cours à ses larmes, sonst ist nur donner cours gebucht, das sich ebenso häufig findet.

1835 *Académie*, cours 437/2; 1878, 430/1: Donner un libre cours à ses larmes. Donner un libre cours à ses transports, à sa fureur, à sa douleur, etc. — L. Todière, *Les temps modernes* XXIX. 437: Donner un libre cours à la circulation des grains, faire au peuple des remises importantes sur la taille . .: tels furent les premiers actes du régent. — X. de Montépin, *Le ventriloque* I. VII. 57: Gervaise cacha son visage dans ses mains et donna de nouveau un libre cours à ses sanglots. — A. Sirven et A. Siégel, *Nicolette* X. 190: Il ouvrit la porte du cabinet où Madame était seule en effet, effondrée sur un canapé et donnant un libre cours à ses larmes. — G. Tillié, *Une fille au Vatican* V. 105: Il marchait lentement, comme au hasard, choisissant pour donner un cours plus libre à ses réflexions tous les obstacles qui se trouvaient devant lui. — H. Murger, *Les roueries de l'ingénue* IV. 48: M. de Villerey, irrité par sa veine contraire, et retenu cependant par les bienséances, donnait un cours à son irritation dans de fréquentes allusions où perçait . . une hostilité qui . .

donner droit de cité

1866 G. Vapereau, *L'année littéraire et dramatique*. 8me année, 142: C'est une fois de plus la peinture de cette courtisane à laquelle M. Alexandre Dumas a donné droit de cité sur nos théâtres. — R. Lambelin, *Fils de Chouan* 127: Dans les grandes villes, il paraît qu'ils donnent droit de cité par honneur et considération. — P. Junka, *Gracieuse* I. I. 23: Son mariage avait donné droit de cité à François Nozay. — J. Lorrain, *Propos d'âmes simples* 119: Leur laideur surtout, qui n'autorisait aucun soupçon en offrant un sujet de plaisanterie facile, leur avait donné droit de cité parmi les habitants. — das Bürgerrecht verleihen, heimisch machen; H. und Pl. haben nur donner droit à q. idem. recht geben.

donner entrée

Soulié, *Le lion amoureux (Maître d'école* I) (Auteurs célèbres, Flammarion) 88: Lorsque la porte du rez-de-chaussée restait entre-bâillée, on voyait qu'elle donnait entrée sur un corridor. — M.-N. Bouillet, *Dictionnaire universel d'histoire et de géographie* (1872) 1298/2 (More): Ce prince lui donna d'abord entrée au conseil privé, puis le nomma trésorier de l'Echiquier. — H. de Balzac, *César Birotteau* 185: Un premier palier donnait entrée à l'entre-sol. — Zurcher-Margollé, *Volcans etc.* (1877) 20: Une grêle de lapilli . . brisa les vitres et rendit la situation très critique en donnant entrée à tous les vents. — P. Chaix *Précis de géographie élémentaire* (Genève, 1872) 32: Les détroits du Sund, du Grand et du Petit Belt donnent entrée du Cattegatt dans la

mer Baltique. — Zutritt gewähren, führen in, zu; Ac. 1835 und nach ihr H. geben die Redensart nur in übertragenem Sinne mit den Beispielen: cette innovation donnerait entrée à beaucoup de désordres; cela lui avait donné entrée dans la faveur du prince.

donner essor

J. N. Bouilly, *Contes à ma fille* II. 110: Mélanie, excitée par le plaisir de se trouver entre deux savants aussi respectables, donna insensiblement essor à ses prétentions littéraires et à sa manie des citations. — 1872 *La Famille* (eine Zeitschrift Lausanne); 259: Mais les paroles expiraient sur ses lèvres sans qu'il parvînt à leur donner essor. — G. Tillié, *Une fille au Vatican* II. 41: Mme de Braillaire n'avait pas été sans s'apercevoir que ces deux cœurs, battant silencieusement l'un pour l'autre, ne pouvaient librement donner essor à leur amour. — freien Lauf lassen, die Zügel schiessen lassen; in diesem Sinne gibt S. drei Beispiele für donner l'essor.

Dupiney de Vorepierre, *Dictionnaire français illustré et encyclopédie universelle,* abstinence 14/2: Les pythagoriciens . . la pratiquaient . . dans le but d'affranchir l'âme de la servitude de la matière, et de donner à nos facultés un plus libre essor. — J. Duperrex, *Cours élémentaire d'histoire générale. Histoire moderne* 9. (Lausanne, 1890) 108: Dans cette nuit d'horreur, la populace donna un libre essor à ces instincts féroces qui sommeillent dans les bas-fonds de la société. — 1916 *Gazette de Lausanne* 171; 23 juin; 1/6: La rareté, tant que la cherté de la viande en Alsace-Lorraine a donné un essor considérable à la pêche.

donner foi

M. Prévost, *L'automne d'une femme* II. IV. 196: Peu à peu, la suggestion fut assez puissante pour lui donner presque foi dans l'avenir. — P. Loti, *La hyène enragée* 23: Il a réussi à vous donner foi en ses victoires. — Vertrauen geben zu.

donner force de loi

V. Duruy, *Histoire des temps modernes, 1483—1789,* (1878) 202: Ce même parlement avait donné force de loi aux ordonnances royales. — L. Dubreuilh, *La Commune (1871)* in *Histoire socialiste 1789—1900* sous la direction de Jean Jaurès, tome XI. 342: A l'une de ces commissions . . était dévolu le rôle capital et particulièrement ingrat de coordonner tous les efforts et de donner force de loi aux décrets et décisions de l'Assemblée. — Ch. Letourneau, *L'évolution du mariage et de la famille* 298: La législation de Mahomet a corrigé . . certaines mœurs particulièrement féroces, mais, d'autre part, elle a donné force de loi à des abus particulièrement criants. — Gesetzeskraft verleihen.

donner froid

Stendhal, *Le rouge et le noir* II. LXVIII. 213: La solitude du palais épiscopal lui donnait froid. — H. de Balzac, *César Birotteau* 124: Ces paroles donnèrent froid à Popinot. — Erckmann-Chatrian, *Histoire d'un conscrit* XIII. 173: L'idée me vint que j'allais mourir en cet endroit, ce qui me donna tout froid. — Dieselben *Le Trésor du Vieux Seigneur* (Velh. & Kl. Vier Erzählungen) 64, 19: Elles [des masses d'or] rendaient un son mat et de petits éclats de rire qui me donnaient froid dans les os. — L. Noir, *Une revanche de Vidocq* I. VIII. 59: Une tenue devant le monde à vous donner froid. — einen Schauer verursachen.

donner adj. + liberté (liberté + adj.)

P. de Kock, *Madame Tapin* XVII. 224: Lorsqu'au contraire il lui

donnait entière liberté d'agir [à un chien], il frappait dans ses mains, ouvrait ensuite ses bras et regardait Soleil en lui disant: Vas! vas! cherche! — G. Aimard, *Les bisons blancs (Le pêcheur de perles* II*)* 102: De plus, j'avais à ma disposition un navire dont j'étais le propriétaire, ce qui me donnait liberté entière. — 1914 *Tribune de Genève* 280; 1re éd.; 8 déc.; 4/5: M. Salandra déclare accepter l'ordre du jour Bettolo qui donne pleine liberté d'action au gouvernement. — volle Freiheit gewähren.

donner **licence**

G. Sand, *La petite Fadette* XI. 99: Le père Caillaud ayant donné licence à Landry d'aller dès la veille coucher à la Bessonnière . . Landry partit avant souper. — G. Bourdon, *L'énigme allemande* III. 50: Si j'ai pu rapporter certains des propos qu'il voulut bien me tenir, c'est qu'il [Kiderlen-Waechter] m'en donna licence. — die Erlaubnis geben; so Br.

donner **mandat**

Dubut de Laforest, *Mademoiselle de Marbeuf* XIV. 280: M. de la Bierge ayant donné mandat de la représenter à M. le baron de Pomeyrol et à M. le prince d'Austerlitz, d'un commun accord les témoins ont reconnu qu'une rencontre était inévitable. — J. Jaurès, *Histoire socialiste (1789—1900)* tome XI: *La guerre franco-allemande* I. 15: Cette Assemblée réunie à Bordeaux le 22 février . . lui donna mandat [à M. Thiers] de négocier la paix. — 1915 *Figaro* 125; 5 mai; 2/1: L'auguste chef de l'Eglise daigne le reconnaître et donner mandat au secrétaire d'Etat du Saint-Siège de l'affirmer dans un document destiné à la publicité. — 1912 *Annales de la Chambre des Députés. Débats parlementaires* 96, 1075/2: Je rappelle simplement à la Chambre qu'elle a donné mandat formel à sa commission d'enquête de rechercher les circonstances qui ont précédé, accompagné ou suivi l'arrestation du financier Rochette. — den Auftrag geben.

donner **ouverture**

Littré unter ouverture 14°, III. 887/3: Je ne le dis pas de moi-même: c'est un saint évêque d'Orient qui m'a donné ouverture à cette pensée. Boss(uet) Serm. pour une profess. prêché le jour de l'Epiph. II. — Le roi [Charles Ier] n'avait point donné d'ouverture ni de prétexte aux excès sacrilèges dont nous abhorrons la mémoire. Boss(uet), *Reine d'Anglet.* — J. Bousquet, *Nouveau dictionnaire de droit* II. 528/2: Que si, au contraire, on voulait faire prévaloir comme loi du pays le droit d'élection d'un régent, à chaque accident qui donnerait lieu à une régence, on donnerait ouverture non seulement à la lutte des candidats, mais à la lutte des partis. — Gaston May, *Éléments de Droit romain*, 5me éd., 1898; p. 305; 157, 1: Le manquement d'un des associés à ses obligations d'abord considéré comme une sorte de délit contre la fides, donna plus tard seulement ouverture à une action contractuelle. — Veranlassung geben zu.

donner **pleins pouvoirs**

H. Verneuil, *Par contumace* XXIX. 295: Raison de plus, puisque vous l'envisagez avec calme, pour me donner pleins pouvoirs. — *Russes et Turcs, la guerre d'Orient*, Paris, Librairie de la société anonyme de publications périodiques, (1878) 951/2: La Chambre déclina cette responsabilité, mais elle donna pleins pouvoirs au ministre. — E. Lavisse, *La deuxième année d'Histoire de France*, 71me éd. (1907), 215: Il donna [Louis XIII] pleins pouvoirs au cardinal et partit. — Ch. Epheyre, *La douleur des*

autres III. X. 92: Ces revenus — je vous donne pleins pouvoirs à cet égard — pourront . . être placés en rentes françaises ou en consolidés anglais. — unbeschränkte Vollmacht geben; H. und S. geben **donner plein pouvoir** neben des pleins pouvoirs.

Voltaire, *Histoire de Charles XII.* (Garnier frères) III. 144: [Le roi Auguste] chargea en secret le baron d'Imhof d'aller porter la lettre, conjointement avec M. Fingsten, référendaire du conseil privé; il leur donna à tous deux ses pleins pouvoirs et son blanc-signé.

donner procuration

1835 *Académie* unter procuration 510/1; 1878, 519/3: Donner (sa) procuration. — Littré, procuration 1⁰: Elle [la femme du prince d'Orange] a donné procuration à son mari, pour prendre possession du royaume d'Angleterre. Sév. 478. — S.: Donner procuration (générale). — Vollmacht geben.

donner reçu

Th. Cahu, *La rançon de l'honneur* II. 2): Soler prit l'enveloppe, la mit dans la poche de son dolman, et donna reçu au brigadier qui sortit. — Bourdaire, *L'alimentation des armées etc.* 65: Il percevra les denrées qui lui manquent, en donnera reçu au comptable distributeur sur bon appelé: *bon de réapprovisionnement.* — 67: On donne le reçu au maire, qui donne lui-même des récépissés aux prestataires. — eine Empfangsbestätigung geben.

donner soif

P. Loti, *Madame Chrysanthème* XLIII. 216: Nous rentrons de la promenade, après cette montée qui nous a donné soif. — Marc-Monnier, *Le roman de Gaston Renaud* XVI. 148: Celui de don Asdrouble [le vin] était de *l'asprino* qui venait tout droit d'Averse. C'est du vin qui donne soif. — durstig machen.

donner adj. + vie

A. Dumas, *Les deux Diane* I. III. 32: Et sur ce, je prie Dieu, mon cher frère, de vous donner bonne et longue vie. — Mary-Gill, *Les faux dieux* VIII. 191: — Seriez-vous, signor.. — Donatello! qui prie Dieu de te donner longue vie. — D'Ossat, *Lettres*, 8 oct. 1584; (Ausgabe 1698) I. 4: Je prierai Dieu, Madame, qu'il vous donne en parfaite santé et entière prosperité très-longue vie. — ein langes Leben gewähren.

1915 *Journal de l'Université des Annales pol. et litt.*, 5 mars; 7/2: Fous, car la preuve qu'elle existe [la Patrie], c'est qu'on meurt pour elle. C'est une chose pour laquelle on meurt, et cela lui donne la vie. — 1915 *Le Journal*; 8367; 24 août; 2/3: Un des nombreux lacs formés des infiltrations de la Havel, le cours d'eau qui donne la vie à cette sablonnière du Brandebourg transformée en un site agréable (Nousanne.) — Leben geben.

donner voix

E. Augier, *Le gendre de M. Poirier* I. V. 706: Ta dot peut bien te donner voix au chapitre. — Ch. Letourneau, *L'Evolution du mariage et de la famille* 231: La fièvre de rénovation [au Japon] . . avait aussi modifié heureusement le mariage, au moins dans la pratique, en donnant à la jeune fille voix au chapitre, quand il s'agit de la marier. — H. hat nur donner voix délibérative; Einfluss, Mitbestimmungsrecht geben.

dresser **procès-verbal**

1835 *Académie*, charge 295/1; 1878, 287/3: Ce juge, ce commissaire, en dressant procès verbal, a fait l'acquit de sa charge. — Unterprocès 1835, 509/1; 1878, 511/3: Dresser un procès-verbal. — H. Verneuil, *Par contumace* I. VIII. 133: Le juge de paix apposa les scellés sur toutes les chambres dont Monique n'avait pas besoin . ., ainsi que sur tous les meubles qui les garnissaient, et, ayant dressé procès-verbal de l'operation, il les clôtura en l'instituant gardienne légale de la maison. — X. de Montépin, *Le ventriloque* III. XXXVII. 147: Procès-verbal du décès fut dressé et l'on expédia en France, à qui de droit, un double de l'acte mortuaire. — 1869 *Congrès international de Paris* 14—21 juillet in B. Malon, *Le socialisme intégral* 97: 3º: Ces inspecteurs . . auraient tout pouvoir pour pénétrer, en tout temps, dans tout atelier, usine, manufacture, chantier, etc., constater les infractions, dresser procès-verbal et faire condamner les contrevenants. — F. Mitton, *Les femmes et l'adultère* 144: Le magistrat de police déclara qu'il ne pouvait que dresser procès-verbal de la rencontre de Madame Boulenois. — Littré, verbal 3º: Dresser procès-verbal, dresser un procès-verbal; so S.; ein Protokoll aufnehmen

1838 *Dictionnaire de l'industrie manufacturière, commerciale et agricole* (Bruxelles, Meline, Cans. et Cie) III. 148/1: Pourvu néanmoins que, par un expert nommé d'office . . il ait été dressé préalablement un procès-verbal à l'effet de constater l'état des lieux. — G. Grison, *Paris horrible et Paris original* XXVI 200: Il racontait alors, avec force détails, un crime imaginaire et désignait l'endroit où le cadavre était enterré. On dressait un procès-verbal. — D'Hérisson, *Le journal d'un officier d'ordonnance* I 6: Je cours chez Prévost-Paradol . . Sur son lit, j'aperçois le ministre encore tout vêtu, avec une grande tache de sang sur le plastron troué de sa chemise. Les policiers dressaient leur procès-verbal. — D'Hérisson, *La légende de Metz*, I. 8: La police n'a pas encore eu à dresser de procès-verbal d'infraction à cet arrêt.

envoyer **copie**

E. About, *L'homme à l'oreille cassée* II. 17: Du reste il m'a promis de m'envoyer copie d'un mémoire assez curieux sur ce sujet. — P. et V. Margueritte, *Le désastre* IV. 304: Bazaine, aussitôt après avoir pris connaissance de ce document, prescrivait au colonel Nugues d'en envoyer immédiatement copie aux commandants de corps d'armée. — Franc-Nohain et Paul Delay, *Histoire anecdotique de la guerre de 1914—1915.* X. 29: Le préfet de la Seine s'empressait d'envoyer à chaque famille copie de la carte postale — eine Abschrift zuschicken.

M. l'abbé Maynard, *Saint Vincent de Paul etc.* I 43: Le chanoine de Saint-Martin n'eut rien de plus pressé que d'en envoyer une copie à son saint ami.

exiger **réparation**

O. Méténier, *Outre-Rhin* I. X. 76: En un mot, tu ne saurais souffrir, ni que ton nom ni que celui de mademoiselle Lindenheim soient prononcés de pair, devant toi, sans exiger réparation pour elle. — J. H. Rosny, *Les deux femmes* II. V. 163: Il n'a qu'une joie . . aux monde: réclamer . . Au théâtre, au restaurant, aux cabarets, aux expositions, il se trouve toujours quelqu'un qui a fait le mal et dont on exige réparation. — Genugtuung verlangen.

(Fortsetzung folgt.)

Berlin-Schöneberg. Max Born.

Allgemeiner Deutscher Neuphilologen-Verband.

Halle, den 5. Juni 1919.

Um bei der bevorstehenden Reichsschulkonferenz die Interessen der neueren Sprachen wahrnehmen zu können, hat der Vorstand des Allg. Dtsch. Neuphil.-Verbandes sich mit einer Eingabe an das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Berlin mit der Bitte gewendet, dass Vertreter des Verbandes zu dieser Konferenz zugezogen werden und dem Vorstand die Möglichkeit einer vorherigen mündlichen Aeusserung über die Wünsche und Ansichten der Neuphiologen zur Schulreform gegeben wird. Dazu erscheint dringend erwünscht, dass sich zur Klärung der Ansichten die Orts- und Landesverbände und vielleicht auch Einzelvertreter zu den wichtigsten Fragen äussern. Der Vorstand bittet daher, bis zum 5. Juli an den 1. Vorsitzenden, Realgymnasialdirektor Dr. Hanf, Halle, Magdeburgerstrasse 40, Antworten auf folgende Fragen einzusenden:

1. Ist eine Stärkung des deutschen Unterrichts erwünscht
   a) vom allgemeinen Standpunkte,
   b) vom Standpunkte des neusprachlichen Unterrichts?
2. Welche neueren Sprachen sind in der deutschen höheren Schule zu lehren? Wieviele und welche kommen für die einzelnen Schularten in Betracht?
3. In welchem Schuljahre soll der Unterricht in der ersten Fremdsprache beginnen (unter besonderer Berücksichtigung der Einheitsschulfrage)?
4. In welcher Reihenfolge sind die neueren Sprachen in den Lehrplan einzusetzen?
5. Welche Stellung kommt ihnen bei einer Gabelung in den Oberklassen zu?
6. Welches soll das Ziel des neusprachlichen Unterrichts sein
   a) innerhalb des Fachs,
   b) im Rahmen des gesamten Unterrichts?

Der Vorstand des A. D. N. V.
Dr. Hanf, 1. Vorsitzender.

Literaturberichte und Anzeigen.

Krieg und Schule. Pädagogische Kriegsliteratur. IX.[1])

103. **Hugo Gaudig,** Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig, Quelle & Meyer, 1917. I. Bd.: XII+414 S.; II. Bd.: 315 S. Gebd. 15,— Mk.

104. **Hugo Gaudig,** Deutsches Volk — deutsche Schule. Wege zur nationalen Einheit. Leipzig, Quelle & Meyer, 1917. XVI+180 S. Gebd. 4,20 Mk.

In der fast schon unübersehbar gewordenen Literatur über eine etwaige Neuordnung unseres Schulwesens nehmen die beiden vorliegenden Werke von Hugo Gaudig eine hervorragende Stellung ein, nicht nur wegen ihres Umfanges, sondern vor allem auch wegen ihrer Gründlichkeit und der Eigenartigkeit und Bedeutung ihres Inhalts. Gaudig ist seit lange eine der hervorstechendsten Persönlichkeiten in dem grossen Heerlager unserer Pädagogen, ausgezeichnet durch die von dem Herkömmlichen oft sehr weit abweichende Selbständigkeit seiner Gedanken wie durch das Ansehen, das er sich als praktischer Schulmann und pädagogischer Schriftsteller errungen hat. In dem grossen zweibändigen Werke bringt er nun seine Anschauungen von Wesen, Wert und Zweck der Schule in zusammenhängender, grosszügiger Form zum Ausdruck, und zwar beschränkt er sich nicht etwa auf die höhere Schule, sondern fasst vielmehr das gesamte Bildungswesen unseres Volkes, ganz besonders auch die Volksschule und die Lehrerbildung ins Auge. Das Buch ist keine Kriegserrungenschaft, sondern war schon vor dem Ausbruch des grossen Ringens fertig und ist nur wegen der schwierigen äusseren Verhältnisse zurückgehalten worden. Aber Verfasser und Verleger haben gut daran getan, es nun doch herauszubringen, eben weil ja nach dem Frieden wohl mit einer Neuordnung zu rechnen sein wird, und da verdient Gaudigs Stimme mit in erster Linie gehört zu werden. Selbstverständlich hat Gaudig aber, soweit es noch möglich war, zu den Kriegsverhältnissen Stellung genommen, insbesondere in dem umfänglichen Nachwort.

Gaudigs Grundgedanke, auf dem er seine ganze Pädagogik aufbaut, ist der Begriff der Persönlichkeit. Wie er ihn auffasst, nicht nur individuell, sondern im höchsten Sinne sozial, wie er darauf hinarbeitet, die Persönlichkeit des einzelnen Schülers und der Gesamtheit zu bilden, zu fördern, zu möglichst voller Entfaltung und grösster Leistungsfähigkeit zu bringen — das zu zeigen ist die Aufgabe dieses Werkes, das von dem hohen Idealismus, der unbedingten Deutschheit und der reichen pädagogischen Begabung und Erfahrung des Verfassers glänzendes Zeugnis ablegt.

[1]) S. *Zeitschrift* 17, 330 ff.

Es kann nicht der Zweck dieser Zeilen sein, den Leser mit der ganzen Fülle des mannigfaltigen Inhalts dieses Buches bekanntzumachen, Gaudigs Ansichten bis ins einzelne zu verfolgen, alle seine Vorschläge und Ansichten hier zu erwähnen oder gar kritisch zu prüfen — das lässt sich hier, auch in einer längeren Besprechung, nicht durchführen. Ich möchte aber durch die folgenden Ausführungen gern dazu anregen, dass die Fachgenossen selbst zu dem Werke greifen und sich mit ihm auseinandersetzen und ganz besonders, dass diejenigen, die mit der Ausbildung unseres pädagogischen Nachwuchses betraut sind, es den Studienreferendaren zugänglich machen und diese darüber berichten und Kritik daran üben lassen. Denn so wertvoll und dankenswert Gaudigs Darlegungen auch sind — sie alle widerspruchslos hinzunehmen, ist natürlich nicht möglich, und es werden sich unter den Fachgenossen sicherlich auch manche finden, die sich ablehnend zu seinen Gedanken verhalten. Aber darauf — auf möglichst allgemeine Zustimmung — kommt es ja gar nicht so sehr an. Das Entscheidende und gewiss auch Gaudig Willkommenste ist, überhaupt ihn und seine Anschauungen, insbesondere das Neue daran, kennen zu lernen, sich in seine Gedankengänge zu vertiefen und dann — nach sorgsamer Prüfung — Stellung dazu zu nehmen, ein jeder nach seiner Einsicht und Ueberzeugung. Denn was gäbe es Besseres, als sich mit den Gedanken eines tüchtigen Mannes zu beschäftigen? Und nebenbei mag gesagt sein, dass das Lesen der beiden stattlichen Bände keine gar zu schwere Arbeit ist; Gaudig schreibt so fesselnd, dass man ihm stets, auch wenn man nicht mit ihm übereinstimmt, mit Spannung folgt.

Gaudig ist zuerst von einigen im Königreich Sachsen behandelten Volksschulfragen ausgegangen, hat aber bald eine breitere Grundlage zu finden gewusst. Eines seiner Hauptziele ist es, die deutsche Schule so gestaltet zu sehen, dass der Gegensatz der Klassen, der unser Volk so sehr zerklüftet, nach Möglichkeit ausgeglichen wird; darum gelten seine Ausführungen in vielen Beziehungen zunächst der Volksschule, aber in den grossen Grundzügen passen sie natürlich auch für die höhere. Von der Idee der Persönlichkeit geht er aus, um diesen Zweck allmählich zu erreichen. Der Lebensgrundsatz der Persönlichkeit ist ein stark individualistischer Zug; dieser aber ist das Gegengewicht gegen die Massenkultur, die Schablonenkultur, die zurzeit noch den vierten Stand, wenn auch nicht ausschliesslich, beherrscht. „Gelänge es," sagt Gaudig (I, 26), hier das gesamte Leben persönlicher zu gestalten, so wäre von der Zukunft des deutschen Volkes die Gefahr des Massendenkens, Massenfühlens und Massenwollens genommen." Seine „Persönlichkeitpädagogik" will das vereinigen, was die individualpädagogischen und die sozialpädagogischen Bestrebungen der neueren Zeit wollen. Er will die Schule nicht weiter als eine in sich abgeschlossene Anstalt betrachtet wissen, sondern er fasst sie auf als einen Abschnitt im gesamten Lebensprozess: „Durch die Idee der Persönlichkeit wird das Schulleben des einzelnen Zöglings nicht nur in sein Gesamtleben integriert, sondern auch in das Leben der Allgemeinheit, in das Leben der Nation, wie es sich auf den verschiedenen Lebensgebieten abspielt, denn Persönlichkeit ist ja das im Leben auf den verschiedenen Gebieten sich entwickelnde Individuum." (II, 227.) Um der Persönlichkeit gerecht zu werden, muss starre äussere Einwirkung, Zwangsläufigkeit, vermieden werden. Nicht auf die Forderung von Leistungen, namentlich von Leistungen des Wissens kommt es an, sondern auf die freie Entfaltung und Ausbildung der Fähigkeit, selbsttätig zu sein und zu arbeiten. Der Schüler soll nicht Objekt der Tätigkeit

des Lehrers sein, sondern „der Schüler ist die persona agens im Arbeitsvorgang; seine Aktivität, seine freie Bewegung ist das Ziel der Einwirkung des Erziehers auf sein Tun und sein Wesen. Von der Idee des jugendlichen Arbeiters, der sich selbst die Frage stellt, selbst den Arbeitsplan entwirft, sich selbst den Antrieb zur Arbeit gibt, sich selbst dauernd in Aktion hält, selbst den ganzen Arbeitsvorgang kontrolliert, — wird auch im wesentlichen die Organisation der gemeinsamen Arbeit in der Klasse bestimmt" (II, S. 232/3). — Gerade hierbei aber ergeben sich, sobald man ins einzelne geht, Schwierigkeiten, die Gaudig auch nicht ganz gelöst; sie begegnen bei der Aneignung der ersten und einfachsten Fertigkeiten und bei der Uebermittelung unentbehrlichen Wissensgutes, so etwa beim ersten Schreibunterricht, bei den Anfangsgründen des Rechnens, bei der Erlernung der zehn Gebote und des Vaterunsers, beim Erlernen fremder Vokabeln im Anfangsunterricht; sie finden sich aber auch bei besonders schwierigen Stoffen wie bei politischen oder militärischen Vorgängen oder bei dogmatischen Fragen. Da wird noch immer die „Mitteilung" durch den Lehrer, nicht die Selbsterwerbung oder Selbsterarbeitung durch die Schüler, die da vielfach gar nicht möglich ist, das natürliche sein und bleiben.

Unter seine leitenden Grundgedanken stellt Gaudig nicht nur das Tun und Wesen und die Behandlung der Schüler, sondern auch das ganze Leben der Klasse, die Betätigung des Lehrkörpers, die Arbeit und den Dienst des Direktors, über dessen Aufgaben und Pflichten er überhaupt goldene Worte zu sprechen weiss (vgl. Register). — Der Familie, der Kirche und dem Staate kommt in seiner Persönlichkeitsschule eine wichtige Stellung zu. Das Elternhaus ist von höchst massgebendem Einfluss; daher muss die Verbindung mit ihm, die Zusammenarbeit von Schule und Haus, aufs nachdrücklichste gesucht und gefördert werden.[1]) Die Einheitlichkeit der Erziehung bedingt nach Gaudig auch die konfessionelle Schule. Der Staat soll nicht als Vollstrecker eines unpersönlichen Gesetzes oder eines unpersönlichen Regierungswillens auftreten, sondern nur bestgeeignete Persönlichkeiten als seine Vertreter bestellen und diese mit vollem Verständnis für die Schule, mit Freiheit und Duldung ihres Amtes walten lassen.

Einige weitere besonders wichtige Fragen, die Gaudig ausführlich behandelt, nenne ich, weil sie auch für höhere Schulen sehr bedeutsam sind, hier noch kurz, ohne — aus Gründen des Raumes — näher auf sie einzugehen. Das ist vor allem die Untersuchung über *die Methode* (I, S. 84—132), in der neben vielem andern auch die Schülerfrage, auf die Gaudig seit jeher so grosses Gewicht legt, behandelt wird, ferner die Abschnitte über *die pädagogische Hochschule* (I, 384 ff.), *Schule und Elternhaus, Politische Gemeinde und Schule, Schule und Staat, Schule und Kirche, Die Schule und das Lebensgebiet der Kunst* (alle im II. Bande).

Die Frage der Fremdsprachen wird in diesem ersten Werke nur ganz kurz gestreift. Ob eine Fremdsprache in die Volksschule einzuführen sei, könne nur unter Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse entschieden werden. Das Seminar soll nur eine fremde Sprache betreiben; das wäre in der Regel das Französische, ausnahmsweise das Englische. — Allgemeine Gründe dürften hier freilich das Umgekehrte wohl als richtiger erscheinen lassen.

[1]) In diesem Sinne bewegt sich der neue Erlass des preussischen Kultusministers vom 1. Oktober 1918 über die Einführung von Elternbeiräten; vgl. *Dtsch. Philologenblatt* 1918, S. 362 ff.

Durch das ganze Werk zieht sich als selbstverständliche Voraussetzung der Gedanke, dass die künftige Schule unbedingt von Grund aus deutsch sein müsse. Diesen Gedanken, seine Begründung und Vorschläge für seine praktische Ausgestaltung legt er ausführlich in dem oben an zweiter Stelle genannten Buche *Deutsches Volk — deutsche Schule* dar. Auch dieses, eine bedeutsame schulpolitische Leistung, ist höchst lehrreich und beachtenswert. Gaudig stellt sich damit in die Reihe derer, die unseren höheren Schulen eine Wiedergeburt im völkischen Sinne wünschen. S. 60/61 sagt er: „Sicher ist, ... dass eine Schule nicht mehr deutsch heissen kann, die in mehreren ihrer Klassen den fremden Sprachen eine Mandel Stunden oder mehr zuweist, für das Deutsche aber nur 3 Stunden zur Verfügung hat. Dass so etwas deutsch heisst, scheint mir in alle Zukunft ausgeschlossen." Mehr Zeit, mehr Raum, mehr Liebe und mehr Vertiefung fordert er daher wie so viele andere für den deutschen Unterricht und für die Geschichte, er wünscht aber auch Volkswirtschaftslehre und Berufskunde berücksichtigt zu sehen. Sehr schwierig ist natürlich die Frage nach der künftigen Stellung des „Fremdtums", das jetzt an unseren höheren Schulen eine solche Hauptrolle spielt. Vom Gymnasium verlangt er, wenn es fortbestehen soll, Anpassung an das deutsche Erziehungsideal, „die Einführung in das nationale Leben, die wir oben gezeichnet haben; die volle Geltung der deutschen Werte; den grundsätzlichen Verzicht auf den Aufbau deutschen Menschentums vor allem mit den Baustoffen der Antike. Hilfsdienste, aber nicht mehr, soll hier die Beschäftigung mit der klassischen Welt leisten; das Wesentliche wirke die deutsche Kultur" (S. 142). Uebersetzungen sollen in reichem Masse verwendet werden. Das Gymnasium soll im 6. Schuljahr mit Französisch beginnen, im 8. mit Latein, im 10. oder 11. mit Griechisch. — Auch mit den Forderungen der Einheitsschule setzt sich Gaudig auseinander. Er lehnt den Ausdruck an sich ab, entwirft aber einen wohlgefügten Aufriss der Gliederung der deutschen Schule in einzelne, mehr oder minder organisch untereinander verbundene „deutsche Schulen".

In diesem Bande tritt neben dem Pädagogischen sehr stark das Nationale hervor, und es wäre nur zu wünschen, dass die von einem hohen idealen — mitunter die Wirklichkeit ein wenig vergessenden — Gedankenfluge beseelten Hoffnungen des Verfassers über die politische Reife und Erkenntnis des deutschen Volkes, die seiner Ansicht nach der Krieg gezeitigt hat, richtig wären und in Erfüllung gingen. Zweifel werden immerhin nach dem, was wir inzwischen erlebt haben, erlaubt sein; denn der soziale Gedanke, den er mit so grosser Wärme vertritt, nimmt sich in seiner Auffassung — der des deutschen Idealismus — doch am Ende etwas anders aus, als ihn ans Ruder gelangte politische Parteien durchsetzen möchten.

Auch in diesem Buche steckt viel Anregendes und Schönes, und es ist ebenso wie das andere Werk, dessen Ergänzung es dient, warm zum eigenen Lesen zu empfehlen. Beide zusammen ermöglichen, da sie auch in früheren Arbeiten Gaudigs ausgesprochene Gedanken wieder aufnehmen, einen ausgezeichneten Einblick in dessen pädagogische Welt.

Bei aller Anerkennung der von ihm geleisteten wertvollen Arbeit muss es aber erlaubt sein, zum Schlusse noch auf eine Eigentümlichkeit von ihm hinzuweisen, die mir hin und wieder den Genuss, mich in seine Ausführungen zu vertiefen, ganz erheblich gestört hat, das ist seine nahezu schrankenlose Vorliebe für entbehrliche Fremdwörter, noch dazu

häufig ganz ausgefallene und eigenbrödlerische, von denen nur eine kleine Auslese zum Belege angeführt sei: „Hyperästhesie, Hyperalgesie, irrelevant, Kooperation, emotional, voluntativ, leger, kommunikativ, Pennalismus, das Total, Manko, dominieren, vages Postulieren, per analogiam, retraktieren, Visualisation, Sentiment, plebiszitär, Aseität, Infallibilitätsdünkel, sollizitieren, Politik de longue haleine, autoritär usw. Ob Gaudig das schön oder nötig findet, weiss ich nicht; ich verstehe es aber nicht und empfinde es als einen bedauerlichen inneren Widerspruch, dass er, der doch so mit ganzer Seele für deutsches Wesen und die Ausbildung deutscher Persönlichkeiten eintritt, in seiner eigenen Schreibweise so seltsam der deutschen Fremdtümelei huldigt, die er doch aus der Schule der Zukunft verbannt wissen will. Diese äussere Eigentümlichkeit verdient jedenfalls keine Nacheiferung.

105. **Artur Buchenau,** Die deutsche Schule der Zukunft. **Ideen zu einer einheitlichen Organisation des Schulwesens. Berlin, O. Reichl, 1917. 58 S. 1,— Mk.**

Das Büchlein gehört der Sammlung *Reichls deutsche Schriften* als drittes Heft an und gibt auf Grund guter Kenntnisse und von erfreulich weiten Gesichtspunkten aus eine zusammenfassende Uebersicht über die Grundgedanken, die gegenwärtig alle bewegen, die an dem Schicksal der künftigen Gestaltung unseres höheren Schulwesens Anteil nehmen. In philosophischer Hinsicht steht der Verfasser auf dem Standpunkt des von Fichte ausgehenden deutschen Idealismus, von den neueren Pädagogen gibt ihm Kerschensteiner mit seinen Forderungen der staatsbürgerlichen Erziehung, der Durchführung des Arbeitsschulgedankens und der Einheitsschule, wie er sie in seinem letzten Buche von *Deutscher Schulerziehung in Krieg und Frieden* erklärt hat, ganz wesentliche Richtlinien. Vereinheitlichung der Volkserziehung in ihrem gesamten Aufbau, Differenzierung in möglichst zahlreiche Sonderschulformen und starke Pflege des nationalen und sozialen Sinnes sind ihm die Hauptziele, die in Zukunft zu erreichen wären. Im Rahmen dieser leitenden Gedanken werden natürlich eine ganze Menge Einzelheiten mit besprochen, so etwa die Forderung, dass die Sexta in Zukunft ganz von fremden Sprachen freibleiben möge, und die grosse Streitfrage über den Wert des humanistischen Gymnasiums. An dieser Stelle arbeitet Buchenau leider stark mit einem schön klingenden Schlagwort, wenn er das Gymnasium als eine Qualitäts-, nicht eine Quantitätsschule bezeichnet, denn er äussert sich nicht darüber, welche andere Vollanstalt denn eine „Quantitätsschule“ sei oder zu einer solchen herabgedrückt werden soll. Im übrigen ist seine Ansicht, dass die Rolle des Gymnasiums in so vielen kleinen Landstädtchen als einzige höhere Schule ziemlich unglücklich sei und eingeschränkt werden müsse, durchaus zu billigen. — Wer sich in Kürze über die grundlegenden Fragen einer zukünftigen Neuordnung unseres höheren Schulwesens, auf die unser Volk hofft, unterrichten will, mag mit Vorteil zu diesem Hefte greifen.

106. **Kurt Kesseler,** Weltbürgerliche und staatsbürgerliche Bildung. Bonn, Marcus & Weber, 1918. 64 S.

In dieser Schrift vereinigt Kesseler eine Reihe von Aufsätzen, die er vorher in verschiedenen Zeitschriften hat erscheinen lassen. Sie beschäftigen sich mit Ausnahme des ersten, der *die Methoden der pädagogischen Systematik* erörtert, durchweg mit solchen Fragen, die jetzt im

Mittelpunkt des Meinungskampfes um die Zukunft unseres Schulwesens stehen, und sind, da sie auf gründlicher Kenntnis der Sachlage beruhen und vom Geiste des deutschen Idealismus getragen sind, sämtlich recht lesenswert. So äussert er sich im 2. Aufsatz über *Weltbürgerliche oder staatsbürgerliche Bildung* und kommt, zum Teil unter starker Bekämpfung Fr. W. Försters, zu dem Schlusse (S. 25): „Wir brauchen eine bewusst deutsche Erziehung und eine ausgesprochen deutsche Schule, in denen wir die eigentümliche Grösse des deutschen Wesens unserer Jugend anschaulich nahe bringen. Deshalb soll das deutsche Bildungswesen nicht weltbürgerliche, sondern staatsbürgerliche Erziehung, humane Bildung in nationaler Prägung vermitteln." — Nr. 3 gilt dem *Problem der Kulturschule.* „Kultur ist Werterlebnis und Wertverwirklichung. Die Kulturschule ist dasjenige Institut, das durch seine Arbeiten und Methoden Werterlebnisse hervorrufen und zur Wertverwirklichung aufrufen will. . . Die Kulturschule hat die Aufgabe, durch persönliche und sachliche Bildung humane Bildung in nationaler Prägung zu vermitteln, d. h. zum Erlebnis national geprägter Werte zu führen und für den Dienst dieser national geprägten Worte zu begeistern" (S. 29). — Die beiden nächsten Beiträge beschäftigen sich mit dem *Problem der Arbeitsschule,* die ihm Voraussetzung für die Kulturschule ist, und mit dem *Problem der Einheitsschule,* unter der er nicht eine Gleichheitsschule für alle Volksgenossen, sondern einen sinnvoll gegliederten Schulorganismus versteht. — In der letzten Abhandlung endlich, *Die wissenschaftliche Vertretung der Bildungsideale* fordert er Hochschulprofessuren für Pädagogik; denn „wissenschaftliche Vertretung der Bildungsideale ist eine unbedingte Notwendigkeit, wenn das pädagogische Schaffen nicht greisenhaft werden soll" (S. 64).

107. **H. Loewe,** Schulbewegung und Weltkrieg. **Eine Untersuchung über staatsbürgerliche Erziehung, Einheitsschule und körperliche Ausbildung der Jugend. München, Verlag Natur und Kultur, 1918. 40 S.**

Der kleinen Schrift liegt ein Vortrag zugrunde, den der Verfasser bei einem Elternabend gehalten hat. Er gibt, gestützt auf reiche Literaturkenntnis, in aller Kürze einen Ueberblick über die wichtigsten Fragen, die unter dem Einfluss des Weltkrieges über Schule und Erziehung aufgeworfen und erörtert worden sind. Unter den neuen Erziehungszielen betont er besonders die Heranbildung der Jugend zu tüchtigen Staatsbürgern, die Entwicklung der Fähigkeiten des einzelnen zu grösstmöglicher Leistungsfähigkeit, sorgfältige Pflege der Liebe zum Deutschtum in allen Schulen, zu deutscher Sprache und Geschichte, Kunst und Literatur, zur deutschen Heimat. Die Hauptpunkte verdichten sich zu drei grossen Problemen: 1. die Doppelaufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung und der harmonischen Persönlichkeitsbildung für die gesamte männliche und weibliche Jugend, 2. die Vertiefung des Volksgefühles, 3. die Körperpflege der Jugend. Diese Probleme werden nun — bei Nr. 2 unter dem Stichwort „Einheitsschule" — im einzelnen erläutert, ohne dass allerdings neue Tatsachen beigebracht würden. Aber zur Einführung in die Gesamtfrage nach einer etwaigen Neuordnung unseres Schulwesens ist das Heft, wennschon man nicht alle Meinungen des Verfassers zu teilen braucht, immerhin ganz brauchbar.

108. **Hans Borbein,** Auslandsstudien und neusprachlicher Unterricht im Lichte des Weltkrieges. Leipzig, Quelle & Meyer, o. J. [1918]. VI+93 S. 1,80 Mk.

Dieses Büchlein ist trotz aller Knappheit eine Arbeit, die sich weit

über den Durchschnitt der in der Kriegszeit so reichlich hervorspriessenden Reformschriften erhebt. Der Verfasser ist ein Mann mit weitem Blick und umfassender Bildung, mit klarem Verständnis für die Bedürfnisse und praktischen Möglichkeiten unserer Schulen und erfüllt von einer heissen Vaterlandsliebe, die keinen Augenblick einen Zweifel darüber aufkommen lässt, dass er alles, was er an Förderungen der fremdsprachlichen Studien wünscht, nur zum Segen und Vorteil unseres Vaterlandes verlangt. Dabei weiss er klar und fesselnd zu schreiben, so dass seine Darlegungen, auch wenn man im einzelnen hier und da anderer Meinung sein kann, sicherlich jedem Fachgenossen Genuss und Anregung bieten werden.

Nach einigen allgemeinen Bemerkungen über unser Verhältnis zu unseren mehr oder weniger feindlichen Nachbarn sagt er u. a. sehr richtig (S. 14): „England, Nordamerika und Russland müssen wir so genau beobachten wie ein Fechter seinen Gegner, der ihm einen tödlichen Streich zu versetzen droht.“ Dann geht er näher auf die „Denkschrift der preussischen Unterrichtsverwaltung über die Förderung der Auslandsstudien vom 24. Januar 1917“ ein, deren Text zweckmässigerweise hätte mit abgedruckt werden sollen, und erörtert die Möglichkeiten einer solchen Förderung an den verschiedenen Unterrichtsanstalten, insbesondere auch an Volks- und Fortbildungsschulen sowie in den nichtsprachlichen Fächern der höheren Lehranstalten. Darauf folgt die Besprechung des neusprachlichen Unterrichts selbst nach vielseitigen Gesichtspunkten, auch nach dem entwicklungsgeschichtlichen.

Bei der Betrachtung der Zukunft dieses Unterrichts führt er u. a. S. 57 aus: „Fasst man die politische und wirtschaftliche Seite ins Auge, so kann kein Zweifel darüber bestehen, dass das Englische für unsere Zukunftsschulen den Vorzug vor dem Französischen verdient“ — wobei er neben den von ihm genannten Gewährsmännern, die seine Meinung stützen, auch noch die Arbeiten von W. Franz und J. Hofmiller hätte heranziehen können. Auch über die spätere Gestaltung der Methode, der Auswahl und Behandlung des Lesestoffes weiss er Zutreffendes zu sagen, und wenn er auch ein warmer Freund und Anhänger der Reform ist, so erkennt er doch auch ihre Schwächen an; nur seine Einschätzung des zukünftigen Verhältnisses unseres Staates zu den feindlichen Mächten kommt mir etwas zu hoffnungsfreudig vor.

Das kleine Buch eignet sich auch gut zur Besprechung in den Sitzungen während der Ausbildungszeit unserer Studienreferendare und in den S-Klassen der Oberlyzeen.

109. **Richard Jahnke**, Ziele und Wege des Unterrichts (= Handbuch für höhere Schulen zur Einführung in ihr Wesen und ihre Aufgaben, herausgegeben v. R. Jahnke). Leipzig, Quelle & Meyer, 1918. VIII + 274 S. Gebd. 6,80 Mk.

Die neue Prüfungsordnung und die durch den Krieg hervorgerufenen Schwierigkeiten und Unregelmässigkeiten in der Vorbildung und Ausbildung unseres pädagogischen Nachwuchses haben in erster Reihe den Herausgeber zur Begründung seines neuen *Handbuches* und zur Bearbeitung des hier vorliegenden Bandes desselben veranlasst. Er wendet sich damit zunächst an solche, die nach der neuen Ordnung ausgebildet werden sollen, und diejenigen, die Lücken in ihrer durch den Krieg beeinträchtigten Vorbildung ausfüllen und das Versäumte nachholen wollen, also an Anfänger im Lehramt.

Der Inhalt des Bandes ist mannigfaltig und gediegen, und es darf gleich bemerkt werden, dass das gesteckte Ziel, soweit das überhaupt für ein Buch möglich ist — lebendiges Beispiel und gesprochenes Wort werden immer wirksamer sein — gut erreicht wird. Nach einem einleitenden Aufsatze des Herausgebers über *Ziele und Wege alles Unterrichts* bietet es eine kurz und klar gefasste Methodik der einzelnen Lehrfächer und zwar: *Der evangelische Religionsunterricht* und *Hebräisch* von Direktor O. Boelitz, *Der katholische Religionsunterricht* von Domherrn Rosenberg, *Der deutsche Unterricht* von Provinzialschulrat Jahnke, *Lateinisch und Griechisch* von Provinzialschulrat Siebourg, *Französisch und Englisch* von Direktor Wenderoth, *Geschichte und Erdkunde* von Direktor Schwarz, *Mathematik und Naturwissenschaften* von Geheimrat Schickhelm, *Zeichnen* von Geheimrat Pallat, *Der Turnunterricht* von Geheimrat Diebow, *Der Gesangunterricht* von Direktor Preising.

Der Aufsatz über *Französisch und Englisch,* der unsere Leser am meisten angeht, handelt zuerst über die allgemeinen Bedingungen und über Lehrplan und Lehrziel des neusprachlichen Unterrichts, wobei leider die höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend gar nicht berücksichtigt werden. Dann gibt er eine Uebersicht über die Geschicke des Französischen und Englischen in der deutschen Unterrichtsgeschichte und darauf die Grundzüge einer Unterrichtslehre. Der Verfasser nimmt darin einen wohltuend gemässigten Standpunkt ein; er kennzeichnet die übertriebenen und übertreibenden Forderungen der Reform als solche, z. B. die einseitige Bevorzugung der Realien, und tritt für die Uebermittelung einer möglichst gediegenen literarisch-historisch-ästhetischen und wirtschaftlich-politischen Bildung ein. Die Beschränkung des Lesestoffes durch einen Kanon lehnt er ab, in der Lektüre schätzt er die Uebersetzungsmethode höher ein als diejenige, die nur die fremde Sprache verwenden will, rühmt aber von den „richtig angelegten Sprechübungen", dass sie „im neusprachlichen Unterricht für die restlose Auffassung und Ausschöpfung des Textes ähnliches leisten werden wie das Konstruieren bei einem alten Schriftsteller". Im Schlusswort über den „Wert der neueren Sprachen für das Bildungsziel der deutschen Schule wird mit Recht als Hauptsache des neusprachlichen Unterrichts die Fähigkeit bezeichnet, „einen fremdsprachlichen Text mit aller Genauigkeit und Ehrlichkeit lesen zu können", und schön und gut ist auch die Kennzeichnung des Neuphilologen. Dieser „ist nicht mehr der Träger verschwommener pazifistischer Ideale, fühlt sich nicht mehr als zwischenstaatlicher Verständigungsapostel, der unsere Wachsamkeit gegen die Nachbarn durch unzeitige Annäherungsversuche einschläfert, sondern er ist das Auge und Ohr unseres Binnenvolkes in die Welt hinaus und tritt als Mithelfer in den Dienst des neuen deutschen Erziehungsideals, das da will: Tüchtigkeit zur Tat, Klarheit und Kraft des staatsbürgerlichen Wollens, beides wurzelnd im Erdreich völkischen Denkens und Fühlens".

Das schöne Buch, das für die meisten Fächer auch noch kurze, aber gut ausgewählte Literaturangaben bietet, ist namentlich den jüngeren Fachgenossen warm zu empfehlen, aber auch den älteren wird es manche wertvolle Anregung geben können. Ein sehr grosser Vorzug ist es, dass es in seiner knappen Art und durch die Zusammenfassung aller Sondergebiete ein Bild von der Einheit und Geschlossenheit des gesamten Unterrichts entrollt und damit der Gefahr vorbeugen hilft, die in der leider nur allzu häufigen Absonderung und Beschränkung der einzelnen Fachvertreter

auf sich selbst liegt. Der einzige Mangel, den wir bedauern müssen, ist der, dass es die Verhältnisse und Bedürfnisse der höheren Mädchenanstalten viel zu wenig berücksichtigt, ja teilweise — wie z. B. beim evangelischen Religionsunterricht — sie geradezu ablehnt. Das ist sehr schade; denn einmal bedeuten ja bekanntlich die Mädchenlehrpläne von 1908 einen sehr erheblichen methodischen Fortschritt gegenüber den letzten Plänen für die Knabenschulen, und anderseits hätte gerade dieses Buch gute Gelegenheit geboten, der noch immer erstaunlichen Unkenntnis des Mädchenschulwesens entgegenzuwirken und zugleich durch zweckdienliche Angaben den jungen Fachgenossen das Einarbeiten in die Aufgaben der Mädchenschulen, in deren Dienst sie ja nicht ungern treten, zu erleichtern.

110. **Eduard Schwartz,** Gymnasium und Weltkultur. **Frankfurt a. M., Englert & Schlosser, 1917. 40 S. 1,00 Mk.**

Diese Schrift, die aus einem für den „Bund der Freunde des humanistischen Gymnasiums" in Braunschweig und Frankfurt gehaltenen Vortrage hervorgegangen ist, ist ein recht eigenartiges Bekenntnis in dem grossen Streite um den Wert des alten Gymnasiums. Der Verfasser, der bekannte Vertreter der klassischen Philologie an der Universität Strassburg, ist ein so begeisterter Verehrer der Antike und ihrer Kultur, dass er behauptet, unsere amtlichen Gymnasiallehrpläne oder, wie er sich ausdrückt, „die offiziellen Programme" setzten unsern Schülern nur „eine Bettelsuppe des antiken Geistes" vor, mit der man sich nicht zufrieden geben sollte, und sie führten schliesslich nur zu leerem Geschwätz und gehaltlosen Phrasen. Auch hätten ja „die Alten für Männer geschrieben, die es erhebt, eigene Lebenserfahrung in monumentaler Formulierung wiederzufinden, aber nicht für die heranwachsende Jugend, deren unreifer Stoffhunger an dem Wertvollen vorbeistürmt". An dieser Ansicht ist ja an sich etwas Richtiges, aber wenn sich der Verfasser so wenig den Bedürfnissen der Schule anzupassen versteht, dass man schon von Verständnislosigkeit zu sprechen versucht sein könnte, so wäre es schon besser, er schlüge sich in das Lager derer, die unsere Jugend überhaupt weniger an den Ueberlieferungen des klassischen Altertums als an Kern und Wesen deutschen Geistes heranbilden wollen. Aber davon ist er weit entfernt. Auch das will uns nicht gefallen, dass er „Drill, sehr viel mehr Drill als jetzt" für den Betrieb der Sprachen nötig findet. Mit meist ödem und keineswegs immer sehr geistbildendem Drill die kostbare Kraft und Zeit unserer Schüler totzuschlagen, dürfen wir uns in Zukunft nicht mehr leisten, und dieser ganze Standpunkt verträgt sich auch schlecht mit den neueren Forderungen der Selbsttätigkeit und des Arbeitsgedankens in unserem Schulwesen, auch im höheren.

Was Schwartz als das Höchste der antiken Kultur, als das Wesentliche für die Weltkultur schätzt, sind zweifellos unangreifbare und unerschütterliche Werte — aber ihre Erkenntnis, das Arbeiten mit ihnen, ihre selbständige Würdigung kann und darf nicht das höchste Ziel der Arbeit unserer höheren Schulen, auch nicht des Gymnasiums sein: denn das ist alles Fachwissen, Sache eines umfänglichen Fachstudiums — worauf aber das Gymnasium seine Schüler nicht vorbereiten kann und soll. Ich stehe auf dem Standpunkt, dass es mehr noch als bisher mit nationalen Werten arbeiten und das staatsbürgerliche Erziehungsziel stärker in den Vordergrund stellen muss, womit natürlich nicht gesagt sein soll, dass es auf „nationalistische Blockadeprojekte" hinauslaufen müsste, die zu „dürftiger, unpraktischer, kleindeutscher Lebens-

anschauung führen sollen. Wer das von unseren viel geschmähten „Ueberdeutschen" annimmt, kennt ihre Absichten und Grundsätze nicht, schiebt ihnen falsche Behauptungen unter oder bedient sich unedler Waffen. Schwartz schreibt ja freilich nur von Weltkultur; auf deutsche Bildung scheint es dabei nicht allzusehr anzukommen. — Im übrigen erkenne ich den Standpunkt des Verfassers für die von ihm vertretene Wissenschaft und ihren Anteil am allgemeinen Kultur- und Geistesleben in vollem Umfange an; aber für die gegenwärtige und zukünftige deutsche Schul- und Volkserziehung muss ich ihn ablehnen.

Schliesslich sei noch mit einem Worte auf die Schreibart des Verfassers hingewiesen; sie ist durch ein wenig erfreuliches Schwelgen in hochtönenden, nicht immer ganz klaren Redewendungen und durch einen unerträglichen Schwall überflüssiger und hässlicher Fremdwörter gekennzeichnet. Ausdrücke wie „restringierende Konstruktion, Aporie, Akribie, Palliativmittel, Oszillieren und Destillieren (des Geistes), transparente Distanz, Antinomie, Polarität, Spezifikum, Autochthonie u. v. a. schwirren nur so durcheinander. So etwas ist weder nötig, noch würdig und bei den besten unserer Schriftsteller auch nicht mehr üblich. Aber es zeigt, dass die wertvollen Bestrebungen zum Schutze und zur Reinheit unserer Sprache an manchen Kreisen, und so auch am Verfasser, leider noch immer spurlos vorübergegangen sind.

111. **Max Wiesenthal. Der preussische Gymnasiallehrplan auf seine Einheit und Deutschheit hin betrachtet in Gesprächen mit einem Nichtfachmann (= Sammlung pädagogischer Abhandlungen herausgegeben von Frick und Meyer, VII). Halle, Buchhandlung des** Waisenhauses, 1917. 123 S.

Um einmal etwas anderes als das Altgewohnte zu bringen, verwendet der Verfasser die Gesprächsform für seine Auseinandersetzungen über den Gymnasiallehrplan, die im grossen und ganzen eine warme Verteidigung des alten Gymnasiums bedeuten. Er geht in der Unterhaltung mit einem verständigen Freunde die Lehrpläne der einzelnen Klassen durch und beweist dabei, dass er an seiner Schule — er leitet das Königliche Gymnasium in Duisburg — für eine ausgezeichnete Durchführung der amtlichen Lehrpläne und gebührende Beachtung des deutschen Gedankens gesorgt hat. Einige Aenderungen gegenüber dem Bestehenden wagt er freilich auch, und daneben reizen manche theoretische Behauptungen zum Widerspruch. So überrascht es schon in der Einleitung, dass er eigene Schulerinnerung schlechthin als Bilder aus einer überwundenen Zeit bezeichnet, während es dabei doch sehr auf das Alter des Betreffenden ankommt und nicht zu vergessen ist, dass am Gymnasium das Mass für den deutschen Unterricht seit 1837 nur um ganze 2 Stunden gewachsen ist; auch ist es unbillig, dass er Berichte von Söhnen und Enkeln uneingeschränkt als Zerrbilder brandmarkt, denn mitunter haben Schüler bekanntlich einen recht gesunden Blick und reden auch zu Hause die Wahrheit. Sehr verwunderlich ist S. 14 die Behauptung des westmärkischen Schulmannes, dass die Realschulen „der Erlernung der deutschen Sprache in den sprachlich gemischten Bezirken des Ostens dienen!" Natürlich wird auch die brennende Liebe der Sextaner für die lateinische Grammatik wieder angeführt, an die ich trotz wiederholter Versicherung begeisterter klassischer Philologen noch immer nicht glauben kann (vgl. *Zeitschrift* 15 S. 302). Wenig Verständnis für das Wesen der deutschen Satzlehre verrät es, wenn es S. 16 heisst, „deutsche und lateinische Satzlehre sind eben in Sexta untrennbar". Dieser Ausspruch vertritt doch

den unhaltbar gewordenen Standpunkt, dass die deutsche Syntax noch immer nach dem Muster der lateinischen gemisshandelt werden solle, während sie doch ein recht eigenartiges, selbständiges Gewächs ist, das selbständige und sachgemässe Pflege zu beanspruchen hat. Etwas engherzig erscheint es mir, dass der Verfasser aus den Schülerbüchereien „reine Unterhaltungslektüre“ ganz ausschalten will (S. 30). Diese Büchereien sollen doch mitunter auch ohne unterrichtliche Nebenzwecke „reine Freude“ bereiten. Der schön klingenden Redewendung von der Minderwertigkeit derjenigen Leute, die eine Uebersetzung als „Ersatz“ des Urtextes ansehen (S. 37), möchte ich nur die bescheidene Frage entgegenstellen in welcher Sprache wohl der Herr Verfasser und seine Gesinnungsgenossen die Bibel oder die Edda, Shakespeare oder Dante, Tolstoi oder Ibsen oder den Don Quixote lesen mögen. Bemerkenswert ist sein Vorschlag, das Französische zum Wahlfach herabzudrücken und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht einzuschränken. Aber merkwürdig ist es, dass er mit einem gewissen Stolz (S. 114) verkündet, „dass fast ein Vierteljahr der Prima für das Beste aus der nachgoetheschen Dichtung“ zur Verfügung steht. Arme Gymnasiasten! Da haben es die Mädchen nach den Lehrplänen von 1908 wahrlich besser; ihnen ist das ganze letzte Schuljahr (R I und O L I) für das deutsche Schrifttum des 19. Jahrhunderts vergönnt!

Diese Einzelheiten habe ich absichtlich hervorgehoben, weil ich sie zumeist nicht billigen kann. Ich bemerke aber ausdrücklich, dass sie nur einen kleinen Teil des Ganzen ausmachen, und dass ihnen eine ganze Menge guter, schöner und beachtenswerter, wenn auch nicht durchweg neuer Gedanken gegenübersteht, und ich teile des Verfassers Wunsch, dass sein Büchlein besonders auch von unserm pädagogischen jungen Nachwuchs gelesen werden möchte; unsere Studienreferendare können manches Gute aus ihm lernen, die helläugigen unter anderem auch Kritik üben.

112. **Wilhelm Rein,** Die nationale Einheitsschule in ihrem äusseren Aufbau beleuchtet. 2. vermehrte Auflage. Osterwink-Harz und Leipzig, A. W. Zickfeldt, 1918. 44 S.

Das Heft bietet eine weitere Ausführung der Gedanken, die Rein kürzlich in seiner Schrift *Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens* (s. *Zeitschr.* 17, 331) schon vorgebracht hatte. Er bespricht zunächst die geschichtlichen Voraussetzungen für das Entstehen des Einheitsschulgedankens, erläutert dann die verschiedenen Bedeutungen, die der Ausdruck „Einheitsschule“ allmählich angenommen hat und unternimmt dann den Versuch, das Problem zu lösen. Der Grundgedankengang ist natürlich derselbe wie in der vorgenannten Schrift: „Ein Volk, eine nationale Kultur, eine nationale Einheitsschule, ein Lehrerstand“ (S. 33). Am Schlusse bespricht er dann noch einige Einwände gegen den Einheitsschulgedanken. Wie alles, was Rein schreibt, ist auch diese Abhandlung in hohem Masse anregend und lesenswert, aber voll überzeugend vermag sie doch nicht zu wirken, und wenn auch viele schöne, gute und zutreffende Gedanken darin ausgesprochen werden, so beseitigt sie doch nicht alle Bedenken, die man gegen die Einheitsschule geltend machen kann.

113. **von Batocki und Gerschmann,** Russisch als Pflichtfach an höheren Schulen der Ostprovinzen. Ansprachen in einer Sitzung der „Deutschen Gesellschaft“ zu Königsberg i. Pr. am 5. 9. 1918. Königsberg i. Pr, Ostpreussische Druckerei und Verlagsanstalt, 1918. 20 S.

Die kleine Schrift verdient deswegen hier kurze Erwähnung, weil

mit der Einführung des Russischen als Pflichtfach, über die hier nicht des näheren gesprochen werden kann, untrennbar die Frage verbunden ist, welche Fächer zu seinen Gunsten Stunden abgeben können und müssen, und da ist es denn äusserst bemerkenswert, dass beide Redner, der Staatsmann — der Oberpräsident von Ostpreussen von Batocki — aus allgemeinen und politischen Erwägungen, und der Geh. Regierungs- und Provinzialschulrat Gerschmann aus pädagogischen und schultechnischen Gründen zu dem Ergebnis kommen, dass da nur die neueren Fremdsprachen, und zwar nicht das Englische, sondern das Französische in Betracht kommen können. Gerschmann entwirft auch im einzelnen einen Uebersichtsplan für die verschiedenen Schularten, in welchen Klassen und mit wieviel Stunden das Russische erteilt und dafür das Französische ausgeschaltet oder eingeschränkt werden kann. — Denjenigen Anstalten, an denen die Einführung des Russischen zu erwägen ist, ist die Schrift warm zu empfehlen.

114. **Wilhelm Asmus,** Notstände an höheren Schulen. Leipzig, Quelle & Meyer 1918, 145 S. Gebd. 3,80 Mk.

Das Büchlein nennt sich „Kriegsaufsätze eines Schulmeisters" und umfasst eine Reihe von Aufsätzen über die verschiedensten Gegenstände des Schullebens, die zum Teil schon früher in Zeitschriften erschienen sind. Sie ergeben ein recht buntes Bild. Manche nehmen Bezug auf den Krieg, manche nicht. Wir finden da Ratschläge über die Schülerbüchereien und den Stundenplan und Erörterungen über die während des Krieges verfügten Aenderungen in den Lehrplänen und über die neue Prüfungs- und Ausbildungsordnung. In der „Schulschriftei", deren Einrichtung er genau beschreibt, sieht er eine Möglichkeit, einen Teil der Kriegsverletzten zu versorgen. Kraftvoll tritt er für die deutsche Sprache in der Erziehungskunst ein und für die deutsche Schrift. Auch der Aufsatz über das Schauen in der Schule und das Schaugerät ist beachtenswert.

Man liest das Buch nicht ungern, aber auch nicht ganz mit ungemischten Gefühlen. Ein Vorzug an ihm ist es, dass es nicht den Ehrgeiz hat, gewaltige Neuerungspläne für unser Schulwesen zu bringen; es bescheidet sich im wesentlichen, Vorschläge über den äusseren Unterrichtsbetrieb zu machen und bleibt dabei manchmal im Kleinen, um nicht zu sagen, im Kleinlichen stecken. Es gibt öfter Anweisungen über Dinge, die am besten doch jeder Direktor nach seinem eigenen Geschmack und nach den besonderen Bedürfnissen seiner Anstalt einrichtet. Wenn es überall so gemacht würde, wie der Verfasser will, würde noch mehr Schematismus und Aeusserlichkeit in unsere Schulen hineinkommen, als schon drin ist — womit natürlich nicht gesagt sein soll, dass seine Vorschläge schlecht wären; im Gegenteil, das Meiste ist ganz gut, und man erhält manche Anregung dadurch; nur allzugrosse Verallgemeinerung erscheint nicht ratsam. Denn freie Entfaltung persönlichen Lebens in allen ihren Zweigen ist und bleibt das Beste, was eine Schule haben kann.

115. **Maria Kern,** 150000 ungeborene Qualitätskinder ??? **Ein neuer Vorschlag im Kampf um das Lehrerinnen-Eheverbot. Potschappel b. Dresden, Charlottenverlag, v. J. [1918]. 15 S.**

Zu den praktisch-pädagogischen Streitfragen, die während des Krieges mit besonderem Eifer erörtert werden, gehört auch die, ob hauptamtlich angestellte Lehrerinnen wie bisher unverheiratet sein müssen, oder ob sich Lehrerinnenberuf und Ehe miteinander vereinigen lassen. Die Frage ist noch nicht geklärt. Die Verfasserin wendet sich in ihrer mit dem auffallenden Titel versehenen Schrift gegen die rein bevölkerungs-

politische Behandlung, die vom Verein Frauenwohl vorgenommen wurde und herausrechnete, wenn 50 000 Lehrerinnen heirateten und in den ersten fünf Ehejahren je drei Kinder hätten, so könnte Deutschland binnen fünf Jahren 150 000 „Qualitätskinder" mehr haben. Sie fordert (S. 12): „Man lasse die verheiratete Lehrerin ohne Kinder oder mit nur einem Kinde vollständig ihren Unterricht erteilen und gebe der verheirateten Lehrerin mit zwei und mehr Kindern auf ihren Wunsch hin Gelegenheit, planmässig einige Stunden zu unterrichten." Für die unverheiratete Lehrerin verlangt sie, sie soll Pflegemutter werden, d. h. jede solle eines von den jährlich 180 000 unehelich geborenen Kindern, die besonderer Fürsorge bedürfen, an Kindesstatt annehmen, um die Muttersehnsucht zu befriedigen. H. Jantzen.

A. Hüppy, Die Phonetik im Unterricht der modernen Sprachen mit besonderer Berücksichtigung des Englischen. Mit Figuren, Diagrammen und Tabellen. Zürich-Selnau, Gebr. Seemann & Co., 1918. 99 S. 3,30 Fr.

Das Büchlein tritt mit recht erheblichen Ansprüchen auf. Es will den Lehrern als Führer für den Unterricht in der Phonetik dienen, es will aber auch ein Leitfaden für Studierende sein.

Eine kurze Einleitung über Bedeutung, Ziel und Stand des heutigen neusprachlichen Unterrichts bleibt ziemlich oberflächlich und hätte bei dem Bericht über die Reformbewegung auch unserer *Zeitschrift* gedenken sollen. Dann gibt der Verfasser eine ganz dankenswerte Uebersicht über die geschichtliche Entwicklung der Phonetik zur Wissenschaft und bespricht die Frage „Phonetik und Schule" sowie die „Phonetik als Universitätsfach"; ferner erörtert er die „Hilfsmittel zum phonetischen Unterricht", die Lautschrift, Phonograph und Grammophon, die er besonders eingehend behandelt, und graphische Apparate. Ein Abriss der englischen Lautlehre für die Schule bildet den Abschluss.

Die Schrift bietet nichts Neues, ist aber als zusammenfassende Darstellung immerhin brauchbar. Sehr störend wirkt die Fremdwörtersucht des Verfassers, der sich nicht scheut, von einem „Pamphlet" des Marburger Philologen (Viëtor) und von „offerierten Professorenstühlen" zu sprechen; auch sonst steht er sprachlich und der Gesinnung nach in einem so starken Abhängigkeitsverhältnis zu Englands bewunderungswürdiger Grösse, dass das Lesen nicht immer ein Genuss ist. Für unsere deutschen Schulen und Studenten ist das Buch entbehrlich, da es ja eine Fülle anderer, zumeist auch besserer Hilfsmittel gibt. Wie reichlich deren Zahl ist, zeigt das Literaturverzeichnis am Ende, in dem aber folgende Schriften, die immerhin Erwähnung verdient hätten, nicht genannt sind: A. O. Dunstan, *Englische Phonetik mit Lesestücken*, Leipzig 1912; Marshall Montgomery, *Types of Standard Spoken English*, Strassburg 1910; R. Shindler, *Echo of Spoken English*, Marburg 1908 und das treffliche *Neuenglische Aussprachwörterbuch* von M. A. Schröer, Heidelberg 1913, dessen Fehlen um so mehr auffällt, als Ziegler-Seiz berücksichtigt ist. Der *Simplified Spelling*-Bewegung, die nur S. 48 in einer Anmerkung kurz gestreift ist, hätte man eine etwas ausführlichere Behandlung gewünscht.

Ulrich Haacke, Byron und Dante. Münstersche Inauguraldissertation. Wohlau 1916. 86 S.

Verfasser gibt eine gute Uebersicht über alle Beziehungen, die zwischen Byron und Dante bestehen, ja die Einleitung bietet noch eine

recht schätzenswerte Erweiterung seiner Darstellung, indem sie, in Kürze wenigstens, die literarische Geschichte Dantes in England vor Byron verfolgt. Abgesehen von Chaucer und Milton gibt es eine solche allerdings erst im 18. Jahrhundert, in dem sehr allmählich eine etwas nähere Kenntnis des Dichters beginnt, die dann zur Zeit der Romantik immer mehr wächst.

Byrons Stellung zu Dante ist ziemlich eigenartig. Wohl beschäftigt er sich mit dem grossen Italiener, aber sein inneres Verhältnis zu ihm ist nicht sehr eng; daher unterbricht er oft das Lesen und kommt gewöhnlich erst durch äussere Anstösse zur Wiederaufnahme. Seine Urteile über ihn sind verschiedenartig, oft hart, ja verständnislos. Uebrigens gilt seine Teilnahme mehr dem Menschen als dem Dichter Dante. In Byrons eigener Dichtung finden sich eine Menge Anklänge an ihn, die Haacke sorgfältig und fleissig zusammengestellt hat; aber sie beruhen nicht auf tiefgehendem Einflusse, sondern sind mehr gelegentlicher Art, und hier und da greift Byron auch einmal ein Dantesches Motiv auf, das ihm gefiel. So kommt das Zerrissene und Unstäte seines Wesens auch in seiner Stellung zu Dante zum Ausdruck. — Haackes Schrift hat das Verdienst, diese Frage eingehend untersucht und geklärt zu haben.

Daniel De Foe, Glück und Unglück der berühmten Moll Flanders. Aufgezeichnet nach ihren eigenhändig niedergeschriebenen Memoiren. Zum ersten Male ins Deutsche übertragen von Hedda und Arthur Möllen van den Bruck. Berlin, Wilhelm Borngräber, v. J. [1918]. 434 S. 7,50 Mk., gebd. 10 Mk.

Eine Spur von der packenden Sprachgewalt und Darstellungskunst, die Defoes jetzt gerade vor 200 Jahren erschienenen *Robinson Crusoe* unsterblich gemacht hat, steckt auch in seinen übrigen Abenteuerromanen, so auch in der bei uns nur wenig bekannten Geschichte der Moll Flanders, „die, im Newgater Zuchthaus geboren, während eines unruhvollen Lebens von sechzig Jahren fünfmal verheiratet gewesen, darunter einmal mit ihrem leiblichen Bruder, dann zwölf Jahre lang Dirne zu London war, Hochstaplerin, acht Jahre lang nach Virginia zur Strafarbeit verschickt wurde, und endlich dennoch reich, fromm und ehrbar starb", wie uns ziemlich erschöpfend der Titel erzählt. Das Buch erschien 1722 und ist literargeschichtlich als höchst gelungene Probe des weiblichen Abenteuerromans, kulturgeschichtlich wegen seiner hellen Beleuchtung der gesellschaftlichen Verhältnisse im damaligen England und völkerpsychologisch wegen des schon in jenen Zeiten alles beherrschenden *business*-Dienstes und der unübertrefflichen *cant*-Kunst der Engländer höchst beachtenswert und lehrreich. Ob freilich eine deutsche Uebersetzung des Werkes gerade zu den Notwendigkeiten gehört, muss füglich dahingestellt bleiben. Zur allgemeinen Bildung gehört seine Kenntnis jedenfalls nicht, und es liegt die Vermutung nahe, dass es nur um seines lockeren Inhalts willen seinen Weg in die *Bücher des galanten Zeitalters* gefunden hat; nebenbei bemerkt, weist es zwar eine ganze Menge Derbheiten auf, aber keine solchen Schlüpfrigkeiten, wie sie der französischen und italienischen Literatur dieser Art eigen sind. Wer aus wissenschaftlichen Gründen das Werk kennen lernen muss, wird selbstverständlich den Urtext lesen; aber es ist auch kein Unglück, wenn ein Anglist einmal zu dieser Uebersetzung greift, die übrigens wohl gelungen ist.

Breslau. Hermann Jantzen.

Th. Litt, Geschichte und Leben. Von den Bildungsaufgaben geschichtlichen und sprachlichen Unterrichts. Leipzig (B. G. Teubner) 1918. 199 S. gr. 8⁰.

Ausgehend von der Tatsache, dass zwischen Gegenwart und Vergangenheit, zwischen Politik und Geschichte die innigste Wechselwirkung besteht, will der Verfasser auf die verhängnisvollen Wirkungen hinweisen einerseits eines Historismus, „der die Vergangenheit zum Herrn der Gegenwart macht, statt sie in ihren Dienst zn stellen“, anderseits eines Pseudohistorismus, jener „in ihren Wirkungen noch verderblicheren Entartung des historischen Denkens, an der unsere Zeit krankt.“ „Wenn jener die schaffenden Kräfte des Lebens lähmt, so leitet dieser sie in die Irre.“ Litt sucht daher die Art und den Umfang dieser Einwirkung festzustellen und zu ermitteln, welche Aufgaben unter diesem Gesichtspunkte ein wirklich bildender Geschichtsunterricht zu lösen hätte, der zugleich dem Schüler die Möglichkeit böte, sich später politisch zurechtzufinden.

In einem ersten Teil versucht der Verfasser, die allgemeinen logischen Formen geschichtlichen Verstehens zu ermitteln, d. h. festzustellen, wie und woran geschichtliches Denken zu schulen sei, in einem zweiten zeigt er, worauf es anzuwenden sei, indem er die allgemeinen gesellschaftlichen Formen geschichtlichen Lebens entwickelt, in einem dritten wird der Nachweis geführt, dass die sachlichen Inhalte der Vergangenheit nicht ohne weiteres auf die Gegenwart zu übertragen, dass z. B. dem geistigen Gehalt der Antike bei aller Würdigung nicht die Massstäbe des eigenen Schaffens zu entnehmen seien.

Die im Geiste Diltheys, Delbrücks, Friedrichs, Spranges u. a. gehaltene Untersuchung räumt bezüglich der Anschauungen über die Art, wie das geschichtliche Denken geübt werden könne, mit allerhand zweifelhaften Errungenschaften und Schlagworten auf (s. w. u.). Den Hauptbestand bilden aber die Ausführungen über das Wesen geschichtlichen Erkennens. Hier geht der Verfasser von dem grundlegenden Unterschied zwischen diesem und dem naturwissenschaftlichen Erkennen aus. Es wird gezeigt, dass die Einsicht in das Vergangene nicht erkannt, sondern nur als ein Stück Gegenwart erlebt werden kann, zumal da der Inhalt aller Geschichte nichts anderes sei, als die ewig sich erneuernde Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und der Gesamtheit. Eine solche Anschauung des Lebens ermögliche nun die Soziologie und Geschichtsphilosophie, wie sie etwa in den Forschungen Georg Simmels angewandt sei. Litt führt dann im einzelnen näher aus, wie das etwa unter Verwendung der persönlichen Erlebnisse des Schülers zu ermöglichen sei, wobei er davor warnt, diese soziologischen Grundverhältnisse als fertigen Stoff an den Geist heranzubringen: „Ihr Vorzug,“ sagt er — und auch hierin pflichten wir ihm aus voller Ueberzeugung bei — „ruht gerade darin, dass sie nichts anders sind als eine Abstraktion aus dem Stoff eigener Lebenserfahrung, der jedem zugänglich ist.“ So werden abgeleitet die Begriffe „Individuum und Gemeinschaft“, „Gesamtwille“, „Abstimmung“, „Satzung“, „Gewählte Organe“, „Ernannte Beamte“, „Zwecksverband“, „Dauer und Ausdehnung der Gruppe“, „Familie“, „Volk“, „Staat“, „Staatengesellschaft“, „Menschheit“, „Individuum und Gesellschaft“. Das ist in der Tat die beste „Bürgerkunde“, die in dieser Form hoffentlich ein wesentlicher Bestandteil des neuen Geschichtsunterrichts werden wird. So kann man Staatsbürger erziehen, aber nicht durch eine Fütterung mit unverdaulichen Einzelheiten und Kleinigkeiten der und jener Ordnung. Verdient Litts Buch schon um dieses gut fortschrittlichen Standpunktes willen in allen Kreisen bekannt zu werden, die sich mit dem Wohl der Schule und der

Schüler befassen, so berührt es in seinem ersten Teile und zum Schluss anhangsweise auch Dinge, die den Philologen näher angehen. Das Leben der Vergangenheit kann — wie er dort überzeugend nachweist — durch nichts besser erkannt werden als durch die Sprache. Gerade weil in ihr das Denken und Fühlen, das ganze Innenleben schon auf die begriffliche Form des Gedankens gebracht ist, bietet die Sprache und der Unterricht in ihr das beste Mittel zur Schulung des geschichtlichen Denkens. Er zeigt, wie das diejenigen verkennen, die zugunsten einer eingehenderen Behandlung der Gegenwartsgeschichte die Zurückdrängung des fremdsprachlichen Unterrichts fordern. Natürlich löse diese Aufgabe der Sprachunterricht nur dann, wenn er die psychologische Seite nicht vernachlässigt, wenn er nicht nur (wie bei einem rein sprachgeschichtlichen Unterricht) das sprachliche Eigenleben an sich ergründen lehre, sondern dahin führe, aus ihm heraus das Wesen des sprachschöpferischen Volkes zu erkennen. Daraus ergebe sich aber weiter, dass ein solcher Unterricht auf die Hinübersetzung (aus dem Deutschen in die fremde Sprache) nicht verzichten dürfe, dass vielmehr gerade durch dieses Hilfsmittel die Tatsache zum Bewusstsein gebracht werden müsse, dass ein und dieselbe Wirklichkeit sich in den Sprachen der verschiedenen Völker verschieden spiegle. Die Annahme Litts freilich, dass uns die alten Sprachen diese Besonderheiten des Volks-Sprachgeistes deutlicher zu Bewusstsein führten als die neueren Fremdsprachen „bei ihrer grösseren begrifflichen Annäherung“ vermögen wir nicht zu teilen. Das Französische vermag in dieser Hinsicht dieselben, wenn nicht bessere Dienste zu leisten, wie das Lateinische. Zutreffend ist dagegen wieder der Hinweis darauf, dass es bei dieser Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts nicht auf den Inhalt des gelesenen Schriftstellers ankomme, vielmehr darauf, dass aus ihm eine Persönlichkeit spräche. Freilich müsse dann auch diese Persönlichkeit lebendig gemacht werden, und Litt mag nicht ganz Unrecht haben, wenn er meint, dass man diese natürlich nicht leichte Aufgabe da und dort noch immer, so töricht wie nur möglich, durch Uebermittlung von literargeschichtlichen Angaben zu lösen versuche. Hierin also, nicht in der Hinzuziehung sogenannter Quellen (die höchstens zur Veranschaulichung dienen könnten) und auch nicht im „Finden“ lassen — das Litt als Selbsttäuschung bezeichnet — läge für den geschichtlichen Unterricht die Hauptstütze.

Also: Nicht auf Mängeln der Methode oder auf ungenügender Stundenzahl (!) beruhe die von vielen empfundene Unzulänglichkeit des bisherigen Geschichtsunterrichts, sondern auf der selbst vom Fachmann nicht zu umspannenden Masse des Stoffes, seiner Beschaffenheit und der Eigenart des ihn modelnden Denkens. Wie dem abzuhelfen sei, wurde ausführlich gezeigt, aber auch, dass man von diesem Fach nichts Unmögliches verlangen dürfe. „Wer“ — so schliesst Litts Buch — „den Geschichtsunterricht um der durch ihn geübten Denkoperation willen in den Mittelpunkt der Schulbildung rücken und zu seinen Gunsten den Sprachunterricht zurückdrängen will, der verkennt, dass den Geist bildet, nicht wer ihn wissen, sondern wer ihn erkennen lehrt.“

Wir wünschen Litts Ausführungen weiteste Verbreitung. Sie könnten — besonders wenn sie gelegentlich einmal stellenweise noch verdeutscht und damit verdeutlicht würden — mithelfen, gleichzeitig einem neuzeitlichen Geschichts- und Sprachunterricht den Weg zu bahnen und zur Sachlichkeit, Gerechtigkeit und Bescheidenheit im Urteilen über geschichtlich-politische Fragen zu erziehen.

Düren. M. Weyrauch.

Siegfried Lemm, Zur Entstehungsgeschichte von Emile Zolas Rougon-Macquart und den Quatre Evangiles. (Nach unveröffentlichten Manuskripten.) Beiträge zur Geschichte der romanischen Sprachen und Literaturen. VIII. Halle 1913.

Der Verfasser hat sich der grossen Arbeit unterzogen, die umfangreichen Materialien, die Zola zu seinen Romanen hinterlassen hat, auf der Bibliothèque Nationale durchzusehen. Er veröffentlicht zu der Reihe der *Rougon-Macquart* und der *Quatre Evangiles* geschickt eine knappe Auswahl der Notizen des grossen Romanciers, aus denen der Grundgedanke jedes einzelnen Romans und die Charaktere der Hauptgestalten klar ersichtlich sind. Hin und wieder werden die Aufzeichnungen noch durch Zolas *Correspondance* gestützt. Dadurch geniessen wir den intimen Reiz, den Schriftsteller mitten bei der Arbeit belauschen zu können; wir sehen, wie er hier und da Nebenpersonen eigene Züge verleiht, sehen, wie er bei bebesonders schwierigen Problemen — etwa dem *Assommoir* bangt und mit dem Stoffe ringt, immer aber in zäher Arbeit rastlos die Lösung der gestellten Aufgabe sucht. Jeder Roman der *Rougon-Macquart* steht wie ein Granitblock für sich und zeugt von der umfassenden Gestaltungskraft des Meisters. In den ersten Bänden tritt der hasserfüllte Kämpfer und Sittenrichter ab und zu noch etwas schroff hervor, doch dann erhält die reine Forschung die Oberhand, und für den 20. Band, *Le Dr. Pascal*, der ihm „un cantique à la vie“ werden soll, notiert Zola Renans Glaubensbekenntnis: Eine neue glückliche Zeit soll nach langer Tragödie beginnen.

Wie schon verschiedentlich im *Rougon-Macquart* erhebt sich Zola in den *Quatre Evangiles* vielfach ins Allegorische. Es wäre zu wünschen, auch die Notizen zu den *Trois Villes* kennen zu lernen. Die Skizze S. 65 „Der Stammbaum der *Rougon-Macquart* Romane“ bedürfte einiger Erklärungen.

Wer sich ernstlich mit dem grossen Naturalisten beschäftigt, wird zu dem lebendigen Buche greifen müssen. Auch dem Lehrer, der in Oberklassen Zola lesen lässt, sei das bescheidene Werk, in dem viel unfruchtbare Mühe steckt, sehr empfohlen.

Gustav Koehler, Der Dandysmus im französischen Roman des 19. Jahrhunderts. (Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie. 33. Heft.) Halle 1911.

Der Verfasser stellt bei seinem Versuche, den Begriff ‚Dandy' klarzustellen, dem Dandy den Gecken, Snob und Poseur gegenüber. Es zeigt sich, dass viele den Dandy mit den drei andern verwechseln; während diese aber durch ihre Absicht, jeder auf seine Weise Eindruck zu erwecken, verstimmen, weiss der Dandy dies aus Taktgefühl zu vermeiden. Das erste der fünf Kapitel, — das eigentlich noch zur Einleitung gehört, die dann allerdings fast ein Drittel des Raumes einnähme,— sucht die Definition historisch abzuleiten.

Um 1813 wurden die eleganten Kavaliere des englischen Hofes ‚Dandies' genannt. Der berühmteste von ihnen, G. B. Brummell, beherrschte in allen Fragen der Eleganz zu der Zeit den englischen Adel. Durch die mit Voltaire beginnende Anglomanie kam auch das Dandytum zugleich mit der Vorliebe für Byron, den Dandy à la Brummell, nach Frankreich. Beider Wesen ahmten die Pariser Pseudodandies um 1830 äusserlich nach, während der wirkliche, seltenere Dandy, der nach ästhetischem Ausbau seines Ich strebt, fast ein Lebenskünstler genannt werden könnte. Mit der Verfeinerung vereinsamt er, wird enttäuscht, skeptisch, blasiert und Nihilist.

All seine Ideale sind dahin, ihm bleibt nur noch infolge seiner Eitelkeit der Wille zur Macht. Diesen Werdegang von Hoffnung durch Enttäuschung zum Willen zur Macht erleben die alltäglichsten Menschen, der Dandy aber macht diese Entwicklung intensiver durch und endet nicht, wie der Alltagsmensch oft, in Resignation. Ein besonders starkes Hervortreten von Dandysmus kann im französischen Roman des 19. Jahrhunderts wahrgenommen werden.

In vier Kapiteln betrachtet der Verfasser die Zeit näher. Eine Flut von Ichkultus und Weltschmerz breitet sich von Richardson über Rousseau, Werther, René, Obermann, Delphine, Corinne — auch Nodiers *Le peintre de Salzbourg* hätte erwähnt werden müssen — bis zu B. Constants *Adolphe* aus. Unter Byrons Einfluss endet dann der Weltschmerz dieser Romanhelden in Verzweiflung. In Byron finden sich alle Züge aus den genannten Vorgängern. Seine Gestalten, sein Leben und Tod führen die Nachahmer vielfach zu Uebertreibung, so Lamartine, A. de Vigny, G. Sand. Nur ein Pseudodandy ist Alfred de Musset zu nennen. Von ca. 1830 an wird der Nihilismus gehemmt; Balzac setzt ihm die Anbetung des Geldes entgegen, Stendhal die Machtlust und Mérimée verletzenden Cynismus. Danach beginnt eine Verinnerlichung des Dandysmus, er wird ästhetisch und am meisten vergeistigt durch Flauberts *L'art pour l'art*-Theorie, pervèrs durch Baudelaire. Auf andere Weise sucht sich Huysmans aus dem Nihilismus zu retten: er wird Mystiker. Der Wille zur Macht offenbart sich als Sehnsucht nach Erlösung, und Bourget geht zu den Gläubigen über.

Der grösste Fehler des Buches ist wohl, dass der Verfasser in einem zu kleinen Rahmen das schwierige und interessante Problem hat lösen wollen. Um das grosse Gebiet mit all den Wechselwirkungen klar überblicken zu können, musste auch der geringste Umstand gewertet werden, Deshalb konnte eine Betrachtung nur der Hauptvertreter des Dandysmus psychologisch nicht genau werden, zumal bei den noch lebenden Schriftstellern im letzten Kapitel, vor allem bei M. Barrès.

Was aber gewiss leicht hätte erreicht werden können, ist ein sorgfältiger durchgearbeiteter Stil. Der Sinn mancher langatmigen, durch Partizipien und auffällige Bilder entstellten Sätze lässt sich schwer entziffern, zumal viele Fremdwörter und eigenartige Wortbildungen des Verfassers den Sinn noch mehr verdunkeln. Ausdrücke wie: ‚die Essenz des Dandytums, die Isolation, der Entfederungsprozess, der Trieb zum Arrivieren, eine Pose oder ein andermal die Névrose lancieren' scheinen mir recht unglückliche Wortschöpfungen, Ausdrücke wie: ‚der etwas clownhafte Aufklärer Diderot, das Proletentum, der Beefsteakjäger, der Roman-Industrielle, die Appetite seiner stundengebenden Studentenjahre' und vieles andere leistet sich kaum eine schlecht redigierte Zeitung. Vor allem aber ist die Sucht nach oft ganz seltenen Fremdwörtern — ich zähle allein dreizehn auf der ersten Seite — kein Zeichen des Gebildeten und verleidet und erschwert die Lektüre des Buches gründlich.

Berlin-Pankow. F. Zillmann.

Tauchnitz Pocket Library, Nr, 39—78. Leipzig, Bernhard Tauchnitz o. J. (Schluss.)

Im Gegensatz zu den *Idylls of the King* erscheint Tennyson in *Maud* als Gegenwartsepiker. Es ist seine Lieblingsdichtung, aus der er gern Stellen wählte, wenn er von Fremden gebeten wurde, Selbstgeschaffenes vorzulesen. Und bekanntlich ist dieses lyrische Monodrama überaus reich an Einzelschönheiten. Auf ihnen beruht denn auch im

wesentlichen sein Reiz und seine Anziehungskraft. Sein Hauptmangel liegt in der Gestalt des Helden. Dieser, ein Miniaturhamlet und eine nicht eben gelungene, an psychologischer Glaubwürdigkeit beträchtlich hinter ihrem Vorbild zurückgebliebene Neuschöpfung des Scottschen *Master of Ravenswood*, vermag nicht nur nicht unsere Teilnahme zu erwecken, er stösst uns in seiner krankhaften Selbstsucht eher ab. Es fehlt diesem halb hysterischen, mürrischen, zänkischen, schmähsüchtigen Helden an jeder Grösse, und darum berührt uns die Zerrüttung seines Geistes wenig oder gar nicht. Die Einführung des kriegerischen Elementes in die Dichtung bedeutet einen weiteren sehr erheblichen künstlerischen Mangel. Da die lyrischen Prachtstücke von *Maud* sich in jeder Gedichtsammlung finden, kommt dieser Versroman aus dem heutigen Leben als Ganzes nur für die Seminarklasse des Oberlyzeums in Betracht. Hier bietet er zu dankbaren Aufgaben Anlass. So mag man etwa unter Heranziehung des erwähnten Scottschen Romans, dessen düstre Tragik einst Jung-Tennyson so sehr gepackt hatte, mancher Aehnlichkeit in beiden Werken nachgehen. Der Untertitel, den Tennyson seinem Geisteskinde gab, — *A Monodrama* — legt verschiedene Fragen nahe, z. B. die, inwiefern es sich hier um eine nach dramatischer Methode durchgeführte Studie einer Seele handelt, oder die, ob eine wirklich dramatische Situation mit unvermeidlichem tragischen Ausgang vorliegt und worin im zweiten Teile das dramatische Element besteht. Recht lehrreich ist es auch, die Neuerungen in Form und Stil in *Maud* nachzuweisen sowie die entschiedene Art, in der Tennyson hier die Natur mit menschlichen Empfindungen durchsetzt sein lässt. Endlich mag, um nur noch einen Punkt zu erwähnen, die meisterliche Verschmelzung verschiedenartigster Elemente durch die beherrschende Einheit eines Gefühls dargelegt werden.

Muss man sich gegenüber der Frage der Einführung von Tennysons *Maud* in unsere Schulen, mit Ausnahme der erwähnten Klasse, entschieden ablehnend verhalten, so glaube ich, dass, bei anregender Behandlung, *The Princess* in der Prima der Studienanstalt wie auf der Oberstufe des Oberlyzeums einen willkommenen Stoff abgeben wird. Bei unseren Primanern dürfte die Eigenart der Geschichte auf weniger Anteilnahme stossen. Das Gedicht mit seinem entzückenden Hintergrund voll Sonnenschein, Anmut und Frohsinn mutet uns an wie ein Stück aus 1001 Nacht. Es ist jugendlich heiter wie ein Sommertag, wirklichkeitsfremd wie so mancher Traum, der nichts weiss von der Sorge und Not der Welt. Traumhaft ist die Verquickung zeitlich weit auseinanderliegender Kulturabschnitte, traumhaft die seltsame Mischung von Märchengestalten und Erinnerungen des Cambridger Studentenlebens Tennysons. In der Märchenwelt der *Princess* blühen die Künste von der Architektur bis zur Miniaturmalerei, während Ritter in voller Rüstung noch in frohem Kampfspiel sich messen. Und das Frauenideal des Rittertums verquickt sich eigentümlich mit der Frauenfrage der Neuzeit. Wenn dieses grosse Gegenwartsproblem von Tennyson nicht wissenschaftlich, nicht beweiskräftig behandelt wird, so liegt der Grund zunächst in der einfachen Tatsache, dass der Dichter keine Abhandlung, sondern ein Gedicht schrieb, dass er sich also in erster Linie künstlerischen Forderungen unterwerfen musste. Zu diesem formalen Moment gesellt sich jedoch noch ein psychologisches. Der im edelsten Sinne des Wortes lordhafte Einsiedler auf der Insel Wight war seiner ganzen Natur nach eine viel zu ausgeglichene, leidenschaftslose Persönlichkeit, um einer zu lebhafter Parteinahme für oder wider herausfordernden Frage wie die der Stellung der

Frau eine temperamentvolle Behandlung angedeihen lassen zu können. Ueber manche Seite des Frauenproblems scheint Tennyson sich selbst nicht ganz klar zu sein, daher wohl auch der herkömmliche Schluss, wobei der Dichter offenbar übersieht, dass Mutterschaft als idealster Frauenberuf einer zahlreichen Minderheit eben leider doch nicht offen steht. Weist somit der Gedankenbau der *Prinzessin* auch allerhand natürliche Lücken auf, so durchziehen gleichwohl lichte Gedanken und grosse Lebenswahrheiten über das Verhältnis der beiden Geschlechter in vielgeästelten Adern den anmutigen Körper der Dichtung. Zu anregender Aussprache mit den Schülerinnen bietet sich reichlich Anlass. Man betrachte z. B. die Ansichten der Prinzessin über die Frauen und ihre Stellung zum Manne und lasse dann die Mängel in der Methode aufdecken, die Ida wählt, um ihr Ideal zu verwirklichen, oder man hebe im Anschluss an Tennysons geschickt mit den Grundlinien des Gedichts verwobene, gedrängte Darstellung die Hauptvorurteile des Mannes hinsichtlich der Frauenarbeit heraus. Tennyson lässt bekanntlich die verschiedenen Personen verschiedene Ansichten vertreten, wobei der Prinz gelegentlich etwas von des Dichters *'lordliness'* verrät. Auch ist es lehrreich, festzustellen, wie weit die Gleichberechtigungsgedanken des Verfassers gehen. Dass bei solcher Blosslegung des gedanklichen Gerüstes die Würdigung der zahlreichen poetischen Schönheiten der *Prinzessin* nicht zu kurz kommen darf, versteht sich von selbst. Die lyrische Perle, die so zart vom Leid der Liebe klagt — *Tears, idle tears* — soll ihren milden Glanz den Schülerinnen ebenso enthüllen wie die Stellen des Buches, welche den Geist reinster Liebesdichtung atmen. Ich erinnere an Idas Pflege des verwundeten Prinzen, das allmähliche Aufkeimen des Liebesgefühls in ihr, das Erwachen des Prinzen und sein Flehen, der „holde Traum" möge Wahrheit werden, des Mädchens Nachgeben und seine in wahrhaft königlichen Versen gefeierte Weiblichkeit. Da Tennysons Mutter eine wundervolle Studie für die Mutter des Helden in unserer Erzählung abgab, bietet die Besprechung dieser Gestalt einen willkommenen Anlass, durch einige Beispiele aus der deutschen Literatur (etwa die Wirtin in *Hermann und Dorothea*) die Schülerinnen an das Fortleben der Eltern in den Schöpfungen unserer Dichter zu erinnern. Endlich hat Homer auch im Lebenswerk des Sängers von König Arthur und seiner Tafelrunde zu tiefe Spuren hinterlassen, als dass man an den Beweisen solcher Gefolgschaft in *The Princess* achtlos vorübergehen dürfte. Es ist also etwa auf das Homerische in den Vergleichen (Verwendung der Natur) hinzuweisen.

Da wir, soweit es sich um Behandlung von Werken des eigenen oder fremden Schrifttums handelt, die Erziehung zu künstlerischem Geniessen und die Entwicklung eines gesunden kritischen Sinnes zu den vornehmsten Aufgaben des deutschen wie des fremdsprachlichen Unterrichts rechnen, sollte den Schülerinnen auch beim Lesen des vorliegenden Gedichts das Auge für gewisse Mängel geöffnet werden. Dazu gehören beispielsweise die störenden Einschiebsel und Erweiterungen, zu denen starke Anteilnahme an den Forschungen der Naturwissenschaften den Dichter verleitete.

Die zarte und rührende Geschichte von *Enoch Arden* hat sich längst so sehr in Schulausgaben bei uns eingebürgert, dass die Kenntnis des Dichters Tennyson sich bei unserer Jugend wie bei grossen Kreisen unseres Volkes offenbar ausschliesslich auf dieses Werk gründet und mit ihm erschöpft ist. Und das erscheint mir sehr bedauerlich. Ich ver-

kenne durchaus nicht den Wert des Buches. Ich gestehe gern, dass Tennyson das Menschliche des Stoffes mit grosser Kraft dargestellt und eine tiefgehende Einheitlichkeit der Stimmung zu schaffen verstanden hat, dass der tragische Ausgang sich mit zwingender Notwendigkeit aus Charakteren und Verhältnissen entwickelt und dass sich zu diesen Vorzügen noch andere gesellen, aber es steht doch wohl ausser allem Zweifel, dass diejenige Eigenschaft, welche der Dichtung zu ihrer bedeutenden Volkstümlichkeit verhalf und ihr den Ruhm beschied, häufiger als irgendeine andere Tennysons übersetzt zu werden, gerade etwas ist, was wir mit der Vorstellung grosser Dichtkunst nicht vereinen können, ich meine den stark sentimentalen Zug. Was am raschesten und leichtesten in der Wertschätzung der Massen Wurzel fasst, hat in der Literatur oft die schwächste Aussicht auf dauerndes Leben. Ibsens *Brand, Kaiser und Galiläer, Peer Gynt* werden sicher noch im unvergänglichen Glanze ihrer hehren Sternenschönheit weithin leuchten, wenn das Meteorfeuer der sog. Gesellschaftsdramen längst in Nacht versank und nur noch im engen Raum der Studierstube künstlich wachgehalten wird. Dies ist, glaube ich, auch das Schicksal *Enoch Ardens* verglichen mit dem *Elaines* aus den Königsidyllen. Ich habe dieser letztgenannten Dichtung bereits in der Besprechung von Band 1—38 der Tauchnitzschen Sammlung Freunde zu werben versucht; ich möchte den gegenwärtigen Anlass dazu benutzen, den Wunsch zu äussern, dass man in Zukunft in unseren Schulen etwas mehr *Elaine* und etwas weniger *Enoch Arden* lese. Abgesehen davon, dass eine Behandlung von *Elaine* dem Lehrer eine treffliche Gelegenheit bietet, die Klasse kurz in die Arthursage und ihre Erweiterungen einzuführen, — die Schüler wissen hiervon zumeist weiter nichts, als dass sie keltischen Ursprungs sei — verschafft die Wahl dieser Tennysonschen Dichtung ihm noch die Genugtuung, ein Werk vollendeter Kunst durchzunehmen. *Elaine* besitzt alle Vorzüge von *Enoch Arden,* dazu hebt es uns auf eine Höhe reichsten und reifsten dichterischen Könnens, die wir in der schlichten Fischertragödie kaum ahnen. Es sei mir gestattet, an einem Beispiel auf den gewaltigen künstlerischen Abstand hinzudeuten, der *Enoch Arden* von *Elaine* trennt. Man vergleiche zwei Auftritte aus der Einleitung der beiden Dichtungen. Die eine führt uns die Kinder Enoch, Philipp und Annie beim Spiel am Strande vor, wobei Vorgänge und Reden prophetisch den noch fernen Schicksalslauf ankünden; aus der anderen erfahren wir, wo und wie Arthur die Diamanten fand, welche in der Handlung des Gedichts eine so verhängnisvolle Rolle spielen sollen. In den wenigen Zeilen dieser Szene haben wir ein Meisterstück stimmungschaffender, Geist und Phantasie in gleicher Weise aufs stärkste beschwingender Einführung, das man unwillkürlich neben die ersten Auftritte von *Macbeth* und *König Lear* stellt. Wenn Tennyson das Spiel der Kinder in *Enoch Arden* das Schicksal der Männer und der Frau bergen lässt, so liegt darin zwar ein Beweis für gute Beherrschung technischer Kunstmittel seitens des Dichters, doch nicht mehr.

So wenig ich der Wahl *Enoch Ardens* als Lesestoff das Wort reden möchte, da uns, dank Tauchnitz, jetzt *Elaine* zur Verfügung steht, so sehr möchte ich die Dichtung für die wissenschaftlichen Uebungen der Seminarklasse beibehalten. Hier leistet sie ausgezeichnete Dienste bei der Lösung einer sehr reizvollen Aufgabe. Diese wäre, zusammenhängend zu betrachten, was Tennyson von englischen Seeleuten und vom Meer zu sagen hat. Die Seminaristinnen sind dabei zu der Erkenntnis zu führen, dass beide Themen ein bedeutsames Element in Tennysons

Werken bilden. Heranzuziehen sind etwa Dichtungen wie *The Revenge, The Voyage, The Sailor Boy* u. a. Man sollte, besonders bei der Durchnahme des zuletzt genannten Gedichts, nicht versäumen, die Schülerinnen wenigstens etwas mit Geist und Wortlaut des prächtigen altenglischen *Seefahrers* vertraut zu machen, in dem uns manches so ganz neuzeitlich anmutet.

Die erste Reihe der vorliegenden Sammlung brachte uns die *Sketches* des „amerikanischen Chaucer", wie einst eine englische Zeitung allzu liebenswürdigerweise Mark Twain nannte; dieses Mal beschert uns Tauchnitz *Tom Sawyer Detective*, eine Fortsetzung der *Adventures of Tom Sawyer*. Toms Charaktereigenschaften, sein ruheloser Trieb zur Ergründung geheimnisvoller Personen und Dinge, sein Scharfsinn, seine Kombinations- und Beobachtungsgabe, seine Redlichkeit, seine Entschlossenheit, sein Bedürfnis, unvorhergesehene böse Folgen seines Handelns durch Anspannung aller Geisteskräfte wieder gutzumachen, — das sind die treibenden Mächte in einer Erzählung, deren Verlauf den Leser in atemloser Spannung hält, und deren Hauptereignisse ein Juwelenraub und ein Mord sind. Huck Finn, Toms Freund und Spielgefährte, der neben jenem zur Bedeutung eines blossen Schattens herabsinkt, wird von Mark Twain zum Berichterstatter der Vorgänge gemacht, und dieser Umstand lässt es sehr fraglich erscheinen, ob der Band in der Schule zu gebrauchen ist. Huck Finns Englisch sieht nämlich sehr eigenartig aus. Es ist die Rede — und Schreibweise eines frischen, urwüchsigen, von keiner Schulweisheit bedrückten amerikanischen Jungen, der spricht, wie ihm der Schnabel gewachsen ist, und der im allgemeinen schreibt, wie er spricht. So lesen wir *vittles* (statt *victuals*), *apern* (statt *apron*), *praps* (statt *perhaps*), *shadder* (statt *shadow*) und ähnliches. Mit der Formenlehre wird nicht weniger eigenmächtig umgesprungen. Man würde deshalb das inhaltlich sehr fesselnde die Dinge getreu vom Standpunkte eines aufgeweckten Knaben schildernde Buch nur sprachlich ganz sicheren Schülern in die Hand legen können, und es fragt sich, ob eine Klasse, von der man dies erwarten darf, nicht das Recht hat, wertvollere geistige Kost vorgesetzt zu erhalten, als es *Tom Sawyer Detective* ist. Damit möchte ich jedoch als Schulmann der Erzählung nicht völlig die Tür gewiesen haben. Für die Seminarklasse des Oberlyzeums ist sie sehr willkommen, zumal wenn man sie zusammen mit dem grossen dichterischen Wurf der *Adventures of Tom Sawyer* zu Uebungen über Mark Twain verwendet. Wenigstens einer von den Wegen, die man dabei beherrschen kann, sei kurz erwähnt. Im 2. Kapitel von *Tom Sawyer Detective* stellt Huck Finn seine Natur der Toms gegenüber. Von dieser Bemerkung ausgehend, ist auf den im Verlaufe seiner schriftstellerischen Entwicklung immer stärker hervortretenden Hang Mark Twains zur Verwendung des Gegensatzes als wirkungsvollen Kunstmittels hinzuweisen. Er tritt zuerst in den *Adventures* klar hervor, wo dem fest auf dem Erdboden stehenden, mit seinem gesunden Menschenverstande arbeitenden Huck der Geheimnissen nachjagende Romantiker Tom gegenübergestellt wird. Dieser wird dann dem Dichter geradeswegs zum Sinnbild romantisch überspannter, aus lebensunwahren Büchern genährter Neigungen.

Als letzter Vertreter der amerikanischen Literatur in der vorliegenden Reihe der Tauchnitz *Pocket Library* erscheint die auch bereits in deutsche Schulausgaben-Sammlungen aufgenommene Schriftstellerin Kate Douglas Wiggin. *A Cathedral Courtship* ist eine kurze

Liebesgeschichte in Form von Tagebuchblättern. Die Schreiber sind eine junge Amerikanerin, Katharine Schuyler, die unter der Obhut ihrer Tante Celia englische Kathedralen „bereist“, und ein zu Studienzwecken in England weilender amerikanischer Architekt. Bei der ersten Begegnung in der Kathedrale von Winchester spielt ihm ein Zufall Celias Reiseplan in die Hände. Was nun folgt, ist unschwer zu erraten. In Salisbury, Gloucester, Oxford, Lincoln, — überall kreuzt er die Pfade der beiden Damen. Glückliche Umstände begünstigen eine Annäherung, und im Schatten des ehrwürdigen Prachtbaues von Durham erfolgt die Werbung. In der Charakterisierung der beiden weiblichen Gestalten werden gelegentlich Schwächen des Amerikanertums kurz und treffend gezeichnet. Der ganze Reisezweck ist zunächst echt amerikanisch. „We are doing the English cathedral towns, aunt Celia and I,“ schreibt die Nichte zu Beginn des Tagebuches; und die Tante erklärt später dem Architekten, als dieser ihr von den Annehmlichkeiten einer *London Season* spricht: „We go through London this time merely as a cathedral town, simply because ist chances to be where it is geographically. We shall visit St. Paul's and Westminster Abbey, and then go directly on.“ Die Nichte ist ein Typus jener frei und ungezwungen sich gebenden, oberflächlich gebildeten, vom Leben verzogenen, selbstbewussten jungen Amerikanerinnen, wie man sie vor dem Kriege zur Sommerszeit zu Dutzenden in jedem grösseren Fremdenheim in der Nähe des Britischen Museums antreffen konnte. Eine Aeusserung wie etwa die auf S. 14 (I cannot write letters, because aunt Celia has the guide-books, so I sit by the window in indolent content) spiegelt ihr Wesen ebenso gut wie das zahlreicher Geschlechtsgenossinnen derselben Gesellschaftsklasse. Und wenn das würdevolle Fräulein Celia durch die Oxforder High Street wandert, „a volume of Wordsworth in one hand, and one of Hawthorne in the other,“ weil beide Dichter einst das Lob jener Strasse gesungen, so hat auch dieser Zug etwas Typisches.

A Cathedral Courtship ist ein zu wenig gehaltvoller Stoff, als dass er für Schulen in Betracht kommen könnte. Dasselbe gilt von dem zweiten der hier gebotenen Werke derselben Verfasserin, *Penelope's English Experiences.* In ihm berichtet Penelope Hamilton, eine Amerikanerin, die mit Pinsel und Palette hantiert, ohne künstlerisch veranlagt zu sein, was sie in London und auf dem Lande in Gesellschaft zweier Freundinnen oder allein erlebt und beobachtet. Im ersten Teile ziehen Bilder und Eindrücke aus dem hauptstädtischen Leben an uns vorüber, wie sie, wenigstens zum Teil, jedem begegnet sind, der eine Zeitlang in England geweilt hat. Ich erinnere an die Hyde Park '*shouters*' an Sonntagnachmittagen, die Liebespaare in den öffentlichen Londoner Parks, deren '*stolidity*' wohl nicht nur Penelope Hamilton aufgefallen ist, die Strassensänger, bei denen oft eine bessere Vergangenheit aus Antlitz, Manieren und Kleidung sprach. Wie bereits in *A Cathedral Courtship* kommt es der Verfasserin hier noch mehr darauf an, zu zeigen, wie englische Verhältnisse von einer '*free-born*' Amerikanerin bewertet werden. Die junge, unfertige, überlieferungsbare Kultur Amerikas fühlt sich in Penelope und ihren Reisegefährten sichtlich erdrückt von dem Schwergewicht derjenigen des altehrwürdigen England. Und dieses Gefühl gesellschaftlicher Minderwertigkeit äussert sich mehrfach in recht komischer Form. So werden die drei Amerikanerinnen von lähmender Befangenheit in Gegenwart eines würdevollen '*butler*' befallen; und der englische '*footman*' in seiner unnahbaren Steifheit beraubt sie kaum weniger ihrer

Fassung. Geradezu grotesk aber wirkt ihr Bemühen, vor einer Einladung auf einen vornehmen Landsitz die Kunst zu lernen, nach den Regeln englischer Tischsitte ein gekochtes Ei zu essen. Der zweite Teil des Buches, in dem Penelope allein auf dem Lande weilt, gewinnt etwas Frische durch die Schilderung der Erfahrungen mit einem sehr willensstarken Esel, die Lösung der hirnzermarternden Aufgabe, für das Häuschen einer gewissen Frau Bobby einen passenden Namen zu finden und durch die Erzählung der Art, auf welche die junge Amerikanerin sich der ihr plötzlich aufgenötigten Rolle einer Aufwärterin entledigt.

Eine Erzählung der sehr fruchtbaren Schriftstellerin Charlotte M. Yonge, die bereits in Schulausgaben vorliegt, beschliesst die zweite Reihe der *Pocket Library;* sie nennt sich *The Little Duke or Richard the Fearless.* Das Buch berichtet in frischer Darstellungsform von den Erlebnissen des achtjährig in den Besitz seines normannischen Herzogsthrones gelangten einzigen Sohnes Wilhelms, genannt Langschwert. Wir treten kurz nach der Ermordung Wilhelms mit den trotzigen Baronen in die Kathedrale von Rouen und sehen hier den Knaben Richard an der Bahre des Vaters den Racheschwur, der sich ihm auf die Lippen drängt, auf Bitten des Abts Martin, des besten Freundes des Erschlagenen, unterdrücken; das an Demütigungen aller Art reiche Leben des jungen Herzogs am französischen Königshofe zu Laon steigt vor uns auf und gibt der Verfasserin Gelegenheit zu eingehender Charakteristik der beiden Söhne Ludwigs, des grausamen und heftigen Lothar und des furchtsamen und schwächlichen Karlmann; wir begleiten Richard auf seiner nächtlichen Flucht nach Montémar und folgen ihm dann weiter nach Senlis, wo ihn die Nachricht von dem Kriegszug des falschen französischen Königs gegen sein Land erreicht; die Ankunft des Retters in der Gestalt des Dänenkönigs, sein Sieg über Ludwig, die lange Gefangenschaft des letzteren, seine Freilassung gegen Auslieferung seiner beiden Söhne als Geiseln, ihr Leben in Bayeux, der Tod des kleinen erdenmüden Karlmann, die grossmütige Freigabe Lothars, — all diese Ereignisse ziehen vor unserem Auge vorüber und lassen uns schliesslich mit dem Ende des Buches aufsteigen zu dem Höhepunkt friedlicher und gesicherter Verhältnisse in der Normandie, deren Schicksale in der Hand Richards des Furchtlosen wohl geborgen scheinen.

Die Erzählung lässt sich gut als häuslicher Lesestoff und in der Klasse verwenden.

Ausstattung, Druck und Papier der vorliegenden Bände stehen höchst erfreulicherweise auf derselben Höhe wie die der ersten Reihe. Als Neuerung ist zu bemerken, dass für den Einband verschiedene Farben gewählt worden sind, dass jedes Exemplar mit einem Preisaufschlag von 40 Pf. auch in Leinen geliefert wird und dass endlich mehrere Nummern der ersten wie der zweiten Reihe auch in Ledereinband zum Preise von 3,50 Mk. zu haben sind. Was die Frage der Preisgestaltung überhaupt sowie die der Sonderwörterbücher angeht, so sei auf den Schluss der vorigen Besprechung (*Zeitschrift* 16, 72) verwiesen.

Ich möchte die gegenwärtigen Bemerkungen nicht abschliessen, ohne nochmals meiner Freude über die neue durch den Verlag Tauchnitz herbeigeführte, so vielseitige Bereicherung unseres englischen Schullesestoffes Ausdruck verliehen zu haben und ich hoffe, dabei der Zustimmung

zahlreicher Fachkollegen sicher sein zu können. Mögen Anerkennung und reicher Erfolg den Verlag Tauchnitz für das bisher Geleistete belohnen und dadurch zum Ansetzen manch neuen Reises am kräftig sich entwickelnden Stamm der *Pocket Library,* von der inzwischen elf weitere Bände erschienen sind, ermutigen.

Liegnitz. Johannes Gaerdes.

Stimmen und Richtlinien, herausgegeben vom Auslandsbund deutscher Frauen, Provinzialverband Rheinland. Bonn, Marcus & Weber, 1918, 83. S.

Es ist hoch erfreulich, dass unter dem Drucke der Zeit die gebildeten deutschen Frauen sich bewusst geworden sind, welch eine ausserordentlich wichtige Rolle ihnen, sobald sie mit dem Auslande in Beziehung treten, zufällt, sei es, dass ihr eigenes Verhältnis zum Auslande und seinen Vertretern, sei es, dass dessen Urteil über sie und damit über das ganze deutsche Volk und Land in Frage kommt; dass da vor dem Kriege unendlich viel gesündigt worden ist, dass die deutschen Frauen im Auslande in der Regel ihr Vaterland vergassen und es in der Heimat den Ausländern gegenüber nicht selten an der nötigen Würde fehlen liessen, ist nur allzu bekannt, und dass es selbst jetzt in der Zeit unserer Demütigung noch zahlreiche Fälle gibt, in denen sie ihre Ehre und ihren Stolz wegwerfen — freilich machen es manche Männer auch nicht anders —, ist eine bekannte Tatsache.

Der im Jahre 1915 gegründete Auslandsbund deutscher Frauen sucht nun das Verhältnis der deutschen Frau zum Auslande zu regeln und zu zeigen, was da zu tun und zu leisten ist, wie es geleistet werden kann und was vermieden werden muss. Diesem Zwecke dient u. a. auch das vorliegende Büchlein, mit dem der Bund vor die grosse Oeffentlichkeit tritt. Wir empfehlen es den Fachgenossen, die an Mädchenanstalten unterrichten, zur Kenntnisnahme, da sich manches daraus in der Schule verwerten lässt. Es enthält folgende Aufsätze: R. Bodenheimer, Vorwort. — G. Bäumer, *Die Frauen und die Auslandspolitik.* — M. L. Becker, *Die Au-pair-Stellen in Frankreich.* — Dr. Eckert, *Der Auslandsbund deutscher Frauen.* — F. Fischer, *Richtlinien.* — G. Litzmann, *Die deutsche Frau im Inland.* — L. Niessen-Deiters, *Deutsche Frauen als Kulturträgerinnen im Ausland.* — Arnold Schröer, *Aufgaben der deutschen Frau in England.* — M. Treuge, *Die Erziehung der weiblichen Jugend für den Auslandsgedanken.* — L. von Wiese, *Der Stil der Dame.*

Breslau. H. Jantzen.

Zeitschriftenschau.

Beiblatt zur Anglia. Mitteilungen über englische Sprache und Literatur und über englischen Unterricht. Herausgegeben von M. F. Mann. 28. Jahrgang. Halle a. S. M. Niemeyer 1917. XIV+376 S.

Flügel Memorial Volume, containing an Unpublished Paper by Professor Ewald Flügel, and Contributions to his Memory by his Colleagues and Students, Stanford University, California, 1916. (E. Ekwall, S. 1—4. Der Band enthält Flügels Aufsatz *The History of English Philology* von 1902 und folgende Beiträge zur englischen Philologie: W. D. Briggs, *Dr. Flügel as a Scholar,* mit Bibliographie seiner Arbeiten. — W. D. Briggs, *Cynthia's Revels and Seneca.* — W. H. Carruth, *Das Verhältnis von Bryants „A Presentiment" zu Goethes „Erlkönig".* — W. Chislett, *On Shakespeares „Julius Caesar".* — H. D. Gray, *The Authorship of „Titus Andronicus".* — E. Hill, *A new Emotional Effect in Tragedy.* — H. Hilmer, *The Main Source of Speech-sounds and the Main Channels of their Spread.* — Kennedy, *French Culture and Early Middle English Forms of Address.* — J. P. S. Tatlock, *Puns in Chaucer.* — Auch einige Arbeiten aus anderen Gebieten finden sich darin.) — O. Jespersen, *Större Engelske Grammatik paa historisk Grundlag. II. Syntax, 1. Afdeling.* Kjøbenhavn 1914. (E. Ekwall, S. 4—5. Die dänische Ausgabe des Buches ist eine verkürzte Bearbeitung der englischen, die im *Beiblatt* 26, 321 ff. besprochen wurde.) — H. Stoelke, *Die Inkongruenz zwischen Subjekt und Prädikat im Englischen und in den verwandten Sprachen.* Heidelberg 1916. (E. Ekwall, S. 5—9. Grundsätzlich wird die Arbeit anerkannt, aber in zahlreichen Einzelheiten beanstandet.) — J. Bihl, *Die Wirkungen des Rhythmus in der Sprache von Chaucer und Gower.* Heidelberg 1916. (E. Björkman S. 10—18. Erörtert bei Anerkennung des Grundsätzlichen eine reiche Anzahl von Einzelheiten.) — G. Krüger, *II. Teil: Syntax der englischen Sprache, 5. und 6. Abteilung.* 2. Auflage. Dresden 1915/16. (E. Björkman S. 18—20. Sehr gerühmt.) — G. Waterhouse, *The Literary Relations of England and Germany in the Seventeenth Century.* Cambridge University Press 1914. (H. Lüdeke. S. 20—21. Ziemlich oberflächlich, das Drama ist gar nicht berücksichtigt.) — W. Ledderbogen, *Felicia Dorothea Hemans' Lyrik.* Heidelberg 1913. (R. Ackermann. S. 21—22. Gelobt.) — *Essays and Studies by Members of The English Association.* Vol. IV. Oxford 1913. (R. Ackermann. S. 22—23. Der Band enthält folgende Beiträge: Spingarn, *A Note on Dramatic Criticism;* A. R. Skemp, *The Plays of Mr. John Galsworthy;* G. P. Baker, *Dramatic Technique in Marlowe;* O. Elton, *English Prose Numbers;*

A. Mawer, *Some Unconsidered Elements in English Place-Names;* L. Winstanley, *Platonism in Shelley;* D. Defoe, *The True-Born Englishman* in kritischem Neudruck von A. C. Guthkelch.) — O. Thiergen, *Methodik des neuphilologischen Unterrichts.* 3. Auflage. Leipzig 1914. (R. Ackermann. S. 24. Gelobt.) — O. Funke, *Die gelehrten lateinischen Lehn- und Fremdwörter in der ae. Literatur.* Halle 1914. (F. Hüttenbrenner S. 33—61. Nach der im ganzen anerkennenden Besprechung des Buches legt H. eine eigene umfassende Untersuchung über die Frage der Akzentuierung und Quantitierung der Fremdnamen in der ae. Dichtung vor.) — Th. Carlyle, *On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History. — Historical and Political Essays.* Leipzig 1916. (H. Lüdeke. Lobt den Verlag Tauchnitz für diese Bände.) — E. Björkman, *Wortgeschichtliche Kleinigkeiten* 1. *Ne. gaunt = thin, lean* (S. 62—64). — F. Holthausen, *Die ältere Genesis, mit Einleitung, Anmerkungen, Glossar und der lateinischen Quelle herausgegeben.* Heidelberg 1914. (E. Björkman S. 65—66. Gelobt, besonders für Seminarübungen.) — M. Trautmann, *Kleine Lautlehre des Deutschen, Französischen und Englischen.* 2. Abdruck. Bonn 1914. (R. E. Zachrisson. S. 66—68. Im ganzen anerkennend, doch werden die Angaben über die englische Aussprache als etwas veraltet bezeichnet.) — Christian Müller, *Die englische Lautentwicklung nach Lediard (1725) und andern Grammatikern.* Darmstadt 1915. (R. E. Zachrisson. S. 68—82. Eingehende sachliche und kritische Würdigung; anerkennend.) — E. Ekwall, *Ae. „botl, bold bodl" in englischen Ortsnamen.* (S. 82—91). — E. Björkman, *Wortgeschichtliche Kleinigkeiten.* 2. *Ne. „boke" = to thrust or push out; to butt, poke.* 3. *Zu* ae. „Fornetes holm" (Pflanzenname). (S. 91—94). — G. Chapman, *The Plays and Poems, edited by Th. M. Parrott.* Bd. I und II. London 1910—1914. (R. Brotanek. S. 97—104. Gelobt bis auf die Textgestaltung, gegen die grundsätzliche Bedenken geäussert werden.) — *Der erste deutsche Bühnen-Hamlet. Die Bearbeitungen* Heufelds *und* Schröders, herausgegeben von A. von Weilen. Wien 1914; Privatdruck. (R. Brotanek S. 105--107. Gerühmt.) — *Jahrbuch der deutschen Shakespeare-Gesellschaft,* herausgegeben von A. Brandl und M. Förster. 52. Jahrgang. Berlin 1916. (L. Kellner S. 107—112. Kritische Inhaltsangabe.) — G. Wolff, *Der Fall Hamlet. Mit einem Anhang: Shakespeares Hamlet in neuer Verdeutschung.* München 1914. (L. Kellner S. 112 bis 113. Ein neuer, aber fragwürdiger Versuch, das Hamleträtsel vom Standpunkt des Nervenarztes zu lösen. Die Uebersetzung klingt sehr gut, versagt aber bei den grossen Schwierigkeiten.) — Ben Jonson, *The Magnetic Lady or Humors Reconciled,* ed. by H. W. Peck. New York 1914. (Ph. Aronstein S. 114—115. Gut.) — Milton, *Of Reformation touching Church-Discipline in England.* New Haven, Yale University Press, 1916. (E. Ekwall S. 115—117. Gute Ausgabe mit besonders wertvollen Anmerkungen und einer guten Einleitung.) — Chr. Fr. Weiser, *Shaftesbury und das deutsche Geistesleben.* Leipzig 1916. (H. Lüdeke S. 117—120. Ein anregendes, aber nicht streng fachwissenschaftliches Werk.) — W. Dibelius, *Charles Dickens* (G. Binz S. 129—151. Ausführliche Würdigung dieser „Meisterleistung".) — J. Koch, *Neuere amerikanische Chaucerschriften.* S. 132—160. (Bespricht F. Tupper, *Chaucer's Sinners and Sins* und *The Quarrels of the Canterbury Tales,* Sonderabdrücke aus *Journal of English and Germanic Philology* XIV+XIV und A. St. Cook, *The Historical Background of Chaucer's Knight,* New Haven, Yale University Press 1916. Im wesentlichen werden alle drei Arbeiten ablehnend beur-

teilt.) — W. Creizenach, *Geschichte des neueren Dramas. 5. Bd. Das englische Drama im Zeitalter Shakespeares.* Halle 1916. (Ph. Aronstein. S. 161—171. Volle Anerkennung des Geleisteten, wenn auch an der rein chronologischen Methode des Verfassers Kritik geübt wird.) — E. Rosen, *England, ein Britenspiegel,* Stuttgart 1916. (A. Eichler, S. 171—176. Verhält sich im wesentlichen gegen diesen einseitig herabsetzenden und gehässigen Inhalt des Buches ablehnend.) — Sir Roger Casement, *Gesammelte Schriften.* Diessen 1916. (A. Eichler, S. 176 bis 184. „Mit Ehrfurcht und Wehmut nimmt man das Buch des Märtyrers der irischen Unabhängigkeitsidee auf, mit Trauer und doch auch mit innerer Erhebung legt man es aus der Hand". Besonders wertvoll ist der beigegebene Lebensabriss.) — E. Björkman, *Wortgeschichtliche Kleinigkeiten. 4. Ne. livery, me. leuere. 5. Ae. me. orf = cattle, live stock. 6. Ne. kirn = Erntefest.* — H. Schmidt und B. Smith, *Englische Unterrichtssprache.* 2. Auflage. Dresden 1916. H. Lüdeke (S. 189—190. „Ein sehr praktisches und verdienstliches Werkchen".) — A. A. Goldenberg, *Essays on Modern Topics including my Journey to Russia,* herausgegeben von C. Th. Lion, Dresden 1915. (J. Mellin S. 190—191. Für den Schulgebrauch geeigneter Lesestoff.) — Fr. Rausch, *Lauttafeln für den deutschen und fremdsprachlichen Unterricht.* 3. Auflage. Marburg 1916. (J. Mellin, S. 191. Gelobt.) — Ricken und Sieper, *Englische und französische Volks- und Landeskunde Bd. II. The Great Drama of 1066* bearbeitet von W. Ricken. München 1912. (J. Mellin, S. 192. Lehrreicher und gediegener Lesestoff für Vorgeschrittenere.) — L. L. Schücking, *Untersuchungen zur Bedeutungslehre der angelsächsischen Dichtersprache.* Heidelberg 1915. (G. Binz S. 193—198. Anregend und wertvoll.) — A. Goodall, *Place-Names of South-West Yorkshire.* Cambridge 1914. (E. Ekwall S. 198—204. Eine der wertvollsten Arbeiten auf diesem Gebiete. Unsicherheiten in Fragen keltischer und skandinavischer Philologie finden sich. Ueber zahlreiche Einzelheiten werden andere Ansichten vorgebracht.) — Th. Albrecht, *Der Sprachgebrauch des Dialektdichters Charles E. Benham zu Colchester in Essex.* Berlin 1916. (E. Ekwall S. 204—207. Wertvoll.) — E. Bjørkman, *Zu den englischen Bei- und Spottnamen.* (S. 207—214. Eine scharfe Zurückweisung von Zachrissons ablehnender Kritik des Buches von Bjørkman *Nordische Personennamen in England* (Halle 1910.) — R. E. Zachrisson, *Notes on English Personal Names,* Sonderabdruck aus *Studier i modern språkvetenskap* VI, Upsala 1917. (E. Bjørkman S. 235—235. Fortsetzung und Erweiterung des vorgenannten Aufsatzes.) — H. Korsch, *Chaucer als Kritiker.* Berlin 1916. (E. Bjørkman. S. 235—236. Angelegentlich zu empfehlen.) — E. Steinhoff, *Ueber den Gebrauch des Artikels in den englischen Werken John Gowers mit Berücksichtigung der Anwendung im Altenglischen sowie im modernen Englischen.* Kieler Dissertation. Heidelberg 1916. (E. Ekwall S. 236—240. „Die Abhandlung bietet reiches und wertvolles Material und ist ein nützlicher Beitrag zur mittelenglischen Syntax. Gegen Einzelheiten können verschiedene Einwände gemacht werden.") — H. F. Russell Smith, *Harrington and his Oceana. A Study of a 17th century Utopia and its influence in America.* Cambridge 1916. (F. Karpf S. 241—242. Anerkennend.) — Th. Carlyle, *Essays on German Literature.* Leipzig 1917. (H. Lüdeke S. 242—243.) — Arvid Smith, *Ueber eine bisher unbeobachtete Funktion der progressiven Form.* (S. 244—251. Bezieht sich auf Krüger, *Schwierigkeiten des Englischen* II, 172 und bringt eine reiche Beispielsammlung mit Erörterung.) — E. Bjørk-

man, *Wortgeschichtliche Kleinigkeiten. 7. Ne. barrow, handbarrow, wheelbarrow. 8. Me. cete of graies. 9. Ne. ingle = a boyfavourite, a catamite.* (S. 251—254.) — F. Holthausen, *Das me. Spottgedicht auf die Bewohner von?* (S. 254—255. Einige Bemerkungen zu dem von Heuser in den *Bonner Beiträgen zur Anglistik* XIV, 154 ff. herausgegebenen Gedicht.) — F. Holthausen, *Zur Aussprache des Englischen im 18. Jahrhundert* (S. 255—256. Hinweis auf ein in der Kieler Universitätsbibliothek befindliches, bisher nicht verwertetes Buch: John Riel, *An Introduction to the Art of reading with energy and propriety,* London 1765.) — A. Wietfeld, *Die Bildersprache in Shakespeares Sonetten.* Halle 1916. (L. Kellner, S. 257—259. Die Arbeit enttäuscht, weil sie keinerlei Gewinn für die Interpretation des Textes bietet.) — Chr. Marlowe, *Dr. Faustus. Edward II. The Jew of Malta.* Leipzig 1916. (H. Mutschmann S. 259—260. Sehr verdienstlicher Neudruck.) — W. Dibelius, *Charles Dickens.* Leipzig 1916. (W. Paterna S. 260—268. Sehr gerühmt.) — M. Isebarth, *Die Psychologie der Charaktere in George Eliots „The Mill on the Floss".* Marburger Dissertation. Sonderdruck aus den *Neueren Sprachen* 21. (F. Karpf S. 268—271. Eine dankenswerte Arbeit.) — A. Tennyson, *Poems published in 1842. With an Introduction and Notes by* A. M. D. Hughes. Oxford 1914. (F. Holthausen S. 271—272. Gelobt.) — F. Holthausen. *Beiträge zur englischen Wortkunde 1.* (S. 272—274.) E. Bjørkman, *Wortgeschichtliche Kleinigkeiten.* — 10. *Ae. Clapa.* 11. Zu ae. *Eote, Yte* usw., dän. Jyder = Jüten. (S. 274—280.) — R. G. Roberts, *The Place-Names of Sussex.* Cambridge 1914. (E. Ekwall. S. 289—295. Wertvoll, besonders wegen der reichen, wenn auch nicht vollständigen Stoffsammlung. Ergänzungen und Beanstandungen werden vorgetragen.) — L. Aubrey Wood, *The Form and Origin of Milton's Antitrinitarian Conception.* Heidelberger Dissertation 1911. (S. B. Liljegren S. 296—298. Ungünstig beurteilt.) — W. Butler Yeats, *Erzählungen und Essays. Uebertragen und eingeleitet von* Fr. Eckstein. Leipzig 1916. A. Eichler S. 298—302. Eine sehr verdienstliche Leistung; geschmackvolle Uebersetzung und recht geschickt zusammengestellte Einleitung.) — F. Salomon, *Der britische Imperalismus.* Leipzig 1916. (G. Görnemann S. 302—304. Ein vortreffliches Buch.) — L. Morsbach, *England und die englische Gefahr.* Berlin 1917. (F. Liebermann S. 304—309. Trotz sehr verschiedenem Standpunkt anerkennend.) — F. Liebermann, *Zur Geschichte des englischen Hasses gegen deutsches Wesen.* (S. 310 bis 312. Hinweis auf das von giftigem Hasse gegen Deutschland erfüllte Buch von J. P. Yeatman, *An Introduction to the Study of Early English History.* London 1874.) — E. Bjørkman, *Wortgeschichtliche Kleinigkeiten.* 12. *Ne. jump.* 13. *Zu Irish „an old game resembling backgammon".* 14. *Me. crot, crote = a particle, bit, atom.* 15. *Neskin.* (S. 313—317.) — E. Bjørkman, *Berichtigung.* (Zu *Beiblatt* S. 211; S. 317 bis 318.) — F. Holthausen, *Zu Gorboduc* .(S. 318—319.) — *Die neuphilologische Lehrerbibliothek. Zusammengestellt von einem bayrischen Neuphilologen.* München 1913 (F. Karpf S. 319—320. Eine vortreffliche Zusammenstellung.) — E. Stahl, *Das englische Theater im 19. Jahrhundert,* München 1914. (E. Groth S. 321—326. „Fesselnd, wertvoll, anregend, belehrend.") — H. Lüdeke, *Ludwig Tiecks Shakespeare-Studien.* Frankfurter Dissertation 1917. (Ph. Aronstein S. 326—327. Anerkennend.) — J. Stuart Mill, *On Liberty and the Subjection of Women;* R. W. Emerson, *English Traits.* Leipzig 1907. (J. Caro S. 327—330. Betont besonders die Be-

ziehungen dieser Schriften zur Gegenwart.) — J. H. A. Günther, *A Manual of English Pronunciation and Grammar for the Use of Dutch Students.* 3. Edition. Groningen 1916. (J. Caro S. 331—332. Anerkennend.) — E. Bjørkman, *Zur Haveloksage* (S. 333—335.) — E. G. T. Rooth, *Der Name Grendel in der Beowulfsage* (S. 335—340. Grendel ist der Tod.) — L. Kellner, *English Fairy Tales. — Nursery Rhymes.* (J. Caro S. 341—342. Gelobt; auch für die Schule wertvoll.) — E. Aschauer, *Neuer Lehrgang der englischen Sprache für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten. III. Teil, Lesebuch für die Oberstufe A.* Wien 1917. (J. Mellin. S. 342—343. Vortrefflich.) — G. Nolst Trenité, *Drop Your Foreign Accent.* Haarlem 1917. (J. Mellin S. 343—344. Gut.) — R. Dinkler und A. Mittelbach, *Englische Gedichte und Lieder.* Leipzig 1917. (J. Mellin S. 344. Handlich und ansprechend.) — H. E. Fansler, *The Evolution of Technic in Elizabethan Tragedy.* Chicago 1914. (B. Fehr, S. 353—361. Trotz einigen Einwänden als scharfsinniges und wichtiges Buch anerkannt.) — H. L. Cohen, *The Ballad.* New York 1915. (B. Fehr S. 361—365. Bringt für den Anglisten nichts Wichtiges). — G. Krüger, *Schwierigkeiten des Englischen. II. Teil Syntax, 7. Abteilung. Nachträge zu den Fachbezeichnungen der Sprachlehre. Register.* 2. Auflage. Dresden 1917. (E. Bjørkman S. 365—366 Gelobt.) — H. Poutsma, *A Grammar of Late Modern English. Part II.* Groningen 1917. (E. Bjørkman S. 366—368. Sehr gerühmt; wichtige Ergänzung zu Krügers Werk.) — F. Liebermann, *Die Gesetze der Angelsachsen.* 3. Band. Halle 1916 (F. Holthausen, S. 368—369. Schluss des monumentalen Werkes.) — R. E. Zachrisson, *Some Notes on Early English Nicknames* (S. 369 bis 375. Fortsetzung des Streites mit Bjørkman.) — E. Bjørkman, *Schlusswort.* (S. 375—476. Bricht den unerfreulichen Streit ab.) — Ausserdem enthält der Band noch einige kleine *Mitteilungen*, sechs Listen *Neue Bücher* und vier Uebersichten *Aus Zeitschriften.* H. Jantzen.

Gedächtnisfeier für Gustav Thurau im romanischen Seminar zu Greifswald (7. Juli 1919).

Am Jahrestage des Todes des ordentlichen Professors der romanischen Sprachwissenschaft an der Universität Greifswald, Gustav Thurau, wurde von Kollegen, Schülern und persönlichen Freunden des Dahingegangenen in den Räumen des romanischen Seminars in Greifswald eine stille Gedächtnisfeier gehalten. Frau Giese, die Schwester des Verstorbenen, hatte dem Seminar schon vor wenigen Wochen ein grosses Bild ihres Bruders geschenkt. Dies nahm Prof. Hilka, der Nachfolger Thuraus, zum Anlass, eine Gedächtnisfeier für Thurau zu veranstalten. Am frühen Nachmittag wurde durch eine von den Professoren Hilka und Spies geführte Abordnung ein herrlicher Kranz von Rosen an dem auch sonst reich geschmückten Grabe niedergelegt. Um 4½ Uhr versammelten sich eine Reihe Professoren, der Universitätskurator, Abordnungen der Studentinnen, eine Vertretung des neuphilologischen Vereins Greifswald und viele alte Freunde Thuraus im ersten Stock des Seminars. Mir, als einem der Nächststehenden des Verstorbenen fiel die traurige, aber so ehrenvolle Aufgabe zu, des dahingegangenen Lehrers und Freundes in kurzen Ausführungen zu gedenken und sein Bild zu enthüllen.

Den Lebensweg Thuraus zeichnete ich nur kurz, um etwas näher auf seine persönlichen Eigenschaften einzugehen. Thurau hat sich, wo er auch hinkam, Freunde erworben. Die Studenten konnten in ihm nicht in erster Linie den Lehrer, sondern den Freund erblicken. Stets war er hilfsbereit im Kleinen wie im Grossen. Sein Verhältnis zu seinen Hörern war so ein recht inniges und freundschaftliches. Alle ihre Leiden und Freuden teilte er. Des Einzelnen Besonderheiten und individuelle Veranlagung wusste er zu berücksichtigen und zu verstehen. Jedes krasse Schema hasste er. Daneben ein Mensch von seltenem Geschmack, von hervorragender Menschenkenntnis. Beides kam seinen Schülern und Freunden zugute. Glühende Vaterlandsliebe erfüllte sein Herz, offen bekannte er seine Ansichten, ohne Vorurteil ging er an die schwebenden Fragen der Zeitgeschichte heran; wo Fehler waren, bekämpfte er sie und schalt, unter Umständen recht derb; wo es angebracht

[illegible]

[illegible] die Versammlung [illegible] Gedenken des Toten.

[illegible] Thurau. Frl. Dr. [illegible] der Studentinnen und schilderte in [illegible] Worten Thuraus [illegible] um die studierenden Frauen und deren Dankbarkeit dem Meister gegenüber. Nach ihr gedachte cand. phil. [illegible] als Vertreter des neuphilologischen Vereins Thuraus, der sein Ehrenmitglied war.

Zum Schlusse nahm Prof. Hilka namens des romanischen Seminars das Wort und dankte für die Schenkung des Bildes, das er in den besonderen Schutz des Seminars nähme und das den Arbeiten des Seminars als guter Stern voraufleuchten möge.

Um 5 Uhr fand die erhebende Gedächtnisfeier ihren Schluss.

Ehre Thuraus Andenken! R. I. P.

Greifswald. Fritz Lejeune.

Nachtrag zu Zeitschrift 17, 302f.

In dem *Verzeichnis der auf Anregung von Thurau entstandenen Doktorschriften* sind folgende Arbeiten nachzutragen:

1. Georg Goerke, Ueber Tierverwandlung in französischer Dichtung und Sage. Königsberg [illegible].
2. Hilar Fröhlich, Der [illegible] Volkslied. Greifswald 1913.
3. [illegible] Greifswald 1913.

[illegible]

[illegible]

Grundsätze für die Auswahl des englischen Lesestoffs.

Allgemeine Betrachtung.

Welche Aenderungen der englische Unterricht an unseren höheren Schulen durch die zu erwartende Schulreform erfährt, ist noch nicht abzusehen. Fest steht, dass Englisch ein Unterrichtsfach bleiben wird, und fest steht, dass es nach wie vor nicht als Fertigkeitsfach wie an der Berlitzschule, sondern als Bildungsfach betrieben werden wird. Es wird also auch nach wie vor der Bildungswert der englischen Literatur durch Lektüre nutzbar gemacht werden, es werden nach wie vor englische Schriftsteller an unseren Schulen gelesen werden. Und dringender als je erhebt sich jetzt vor der Schulreform die Forderung nach einer planvollen Auswahl der englischen Lektüre, damit das Brauchbare und Wertvolle recht ausgenutzt und die Zeit und Kraft von Schüler und Lehrer nicht mehr wie bisher so häufig an Wertloses, ja Schädliches verschwendet wird.

Wenn man die bisherigen theoretischen Erörterungen über die Auswahl des englischen Lesestoffes verfolgt und sich die Auswahl ansieht, die verschiedene Herausgeber in ihren Schulausgaben getroffen haben, stellt man fest, dass die verschiedensten Grundsätze dabei vertreten werden. Es sind im wesentlichen folgende: der literarhistorische, der politischhistorische, der ästhetische, der realistische, der stilistische, der psychologische. Mit „literarhistorisch" ist dabei das Streben bezeichnet, nur Werke auszuwählen, die für das Verständnis der Entwicklung der englischen Literatur bedeutend sind; mit „politischhistorisch" die Ansicht, dass die Lektüre von Werken über englische Geschichte die beste Einführung in das Wesen englischen Volkstums darstelle; mit „ästhetisch" der Grundsatz, nur künstlerisch wertvolle Literaturwerke auszuwählen; mit „stilistisch" das Streben, die Lektüre so zu wählen, dass der Schwierigkeitsgrad ihrer Sprache immer einer bestimmten Unterrichtsstufe entspricht; mit „psychologisch" die Meinung, den Schülern dürften nur Lesestoffe geboten werden, die ihrem Gehalt nach sich der kindlichen oder jugendlichen Gedankenwelt der Schüler und dem Grad ihrer geistigen Reife anpassen; mit „realistisch" das Streben, dem Schüler hauptsächlich solche Texte zu bieten, die ihm positive Wissensstoffe über Realien (besonders Landeskunde, Volksleben, Umgangssprache, Geschichte) vermitteln. Diese Vielheit der

war, geizte er nicht mit Lob, ohne indessen überschwenglich zu werden. Weise Mässigung war eine seiner hervorragendsten Eigenschaften. So schied Thurau von uns mitten aus dem vollen Leben und Schaffen, ohne lange Qual, ohne viel Pein und Bangen — ein Tod, wie er ihm seiner ganzen Natur nach nicht unerwünscht sein konnte. Wir alle, die wir ihm so nahe standen, entbehren ihn schwer, doch gönnen wir ihm seine stille Grabesruhe in der Ueberzeugung, dass seinem deutschen Herzen der schreckliche Schmerz, die Schmach unseres Vaterlandes zu erleben, erspart geblieben ist.

In unserem dankbaren Sinn lebt er weiter bis auch uns der Tod das müde Auge schliesst.

Mit diesem Treugelöbnis enthüllte ich das Bild meines lieben toten Freundes. Dann weihte die Versammlung ein feierliches silentium triste dem Gedenken des Toten.

Darauf sprach eine Schülerin Thuraus, Frl. Dr. Hartung, im Namen der Studentinnen und schilderte in bewegten Worten Thuraus Verdienste um die studierenden Frauen und deren Dankbarkeit dem Meister gegenüber. Nach ihr gedachte cand. phil. Olivier als Vertreter des neuphilologischen Vereins Thuraus, der sein Ehrenmitglied war.

Zum Schlusse nahm Prof. Hilka namens des romanischen Seminars das Wort und dankte für die Schenkung des Bildes, das er in den besonderen Schutz des Seminars nähme und das den Arbeiten des Seminars als guter Stern voraufleuchten möge.

Um 5 Uhr fand die erhebende Gedächtnisfeier ihren Schluss.

Ehre Thuraus Andenken! R. I. P.

Greifswald. Fritz Lejeune.

Nachtrag zu Zeitschrift 17, 302f.

In dem *Verzeichnis der auf Anregung von Thurau entstandenen Doktorschriften* sind folgende Arbeiten nachzutragen:

1. Georg Goerke, Ueber Tierverwandlungen in französischer Dichtung und Sage. Königsberg 1904.
2. Hilar Fröhlich, Der Dialog im französischen Volkslied. Greifswald 1913.
3. Kurt Zangerl, Der Monolog bei Corneille und Racine. Greifswald 1913.

Königsberg Pr. Max Kaluza.

Grundsätze für die Auswahl des englischen Lesestoffs.

Allgemeine Betrachtung.

Welche Aenderungen der englische Unterricht an unseren höheren Schulen durch die zu erwartende Schulreform erfährt, ist noch nicht abzusehen. Fest steht, dass Englisch ein Unterrichtsfach bleiben wird, und fest steht, dass es nach wie vor nicht als Fertigkeitsfach wie an der Berlitzschule, sondern als Bildungsfach betrieben werden wird. Es wird also auch nach wie vor der Bildungswert der englischen Literatur durch Lektüre nutzbar gemacht werden, es werden nach wie vor englische Schriftsteller an unseren Schulen gelesen werden. Und dringender als je erhebt sich jetzt vor der Schulreform die Forderung nach einer planvollen Auswahl der englischen Lektüre, damit das Brauchbare und Wertvolle recht ausgenutzt und die Zeit und Kraft von Schüler und Lehrer nicht mehr wie bisher so häufig an Wertloses, ja Schädliches verschwendet wird.

Wenn man die bisherigen theoretischen Erörterungen über die Auswahl des englischen Lesestoffes verfolgt und sich die Auswahl ansieht, die verschiedene Herausgeber in ihren Schulausgaben getroffen haben, stellt man fest, dass die verschiedensten Grundsätze dabei vertreten werden. Es sind im wesentlichen folgende: der literarhistorische, der politischhistorische, der ästhetische, der realistische, der stilistische, der psychologische. Mit „literarhistorisch“ ist dabei das Streben bezeichnet, nur Werke auszuwählen, die für das Verständnis der Entwicklung der englischen Literatur bedeutend sind; mit „politischhistorisch“ die Ansicht, dass die Lektüre von Werken über englische Geschichte die beste Einführung in das Wesen englischen Volkstums darstelle; mit „ästhetisch“ der Grundsatz, nur künstlerisch wertvolle Literaturwerke auszuwählen; mit „stilistisch“ das Streben, die Lektüre so zu wählen, dass der Schwierigkeitsgrad ihrer Sprache immer einer bestimmten Unterrichtsstufe entspricht; mit „psychologisch“ die Meinung, den Schülern dürften nur Lesestoffe geboten werden, die ihrem Gehalt nach sich der kindlichen oder jugendlichen Gedankenwelt der Schüler und dem Grad ihrer geistigen Reife anpassen; mit „realistisch“ das Streben, dem Schüler hauptsächlich solche Texte zu bieten, die ihm positive Wissensstoffe über Realien (besonders Landeskunde, Volksleben, Umgangssprache, Geschichte) vermitteln. Diese Vielheit der

Gesichtspunkte, dieses Fehlen eines einheitlichen Grundsatzes trägt mit die Schuld an der verwirrenden Fülle englischer Schultexte, die ein einheitliches klares Ziel für den Betrieb der englischen Lektüre zunichte macht.

Jeder dieser Grundsätze enthält etwas Richtiges, ist aber in seiner Verallgemeinerung falsch. Der neusprachliche Unterricht kann weder ausschliesslich dem literarischen Wissen, noch dem ästhetischen Geniessen dienen, die englischen Lektürestunden sollen nicht zu Geschichts- oder Erdkundestunden werden, die Schüler sollen nicht nur mit der flachen Alltagssprache beschäftigt werden, sie sollen nicht nur für das kindliche Gemüt geschriebene oder zurechtgemachte Stoffe bearbeiten, sondern auch an gehaltvollen und schwierigen Stoffen und Darstellungsformen ihren Geist üben. Der Grundsatz, der das Richtige aller der genannten Grundsätze in sich schliesst, könnte als der „ethnologische" bezeichnet werden. Sein Ziel ist, den Schüler durch die Lektüre in die Wesensart des fremden Volkstums einzuführen und ihm damit zu einer bewussten, klareren Erkenntnis und Wertschätzung des eigenen Volkstums zu verhelfen. Wie lässt sich die Wesensart eines fremden Volkes bestimmen? Etwa so:

A. Gegebene Grundlagen.

I. Rasse: a) körperliche, b) geistige Merkmale.

II. Sprache.

III. Land: a) Eigenart des Landes: Bodengestalt, Klima, Bodenschätze; b) Einwirkung dieser Umstände auf die Bewohner: körperlich, seelisch, wirtschaftlich.

B. Auswirkung dieser Grundlagen.

I. Im Bereich des Fühlens:

a) Kunst: Dichtung, bildende Kunst, Musik.
b) Symbole und Sitten.
c) Religion.

II. Im Bereich des Denkens.

a) Technik, b) Wissenschaft, c) Philosophie.

III. Im Bereich des Wollens. (Handeln = Verwirklichung des Gedachten und Gefühlten.)

a) Privatleben — Moral — Gesellschaft.
b) Oeffentliches Leben — Politik — Staat.
c) Wirtschaft.

C. Betrachtungsweisen.

I. im zeitlichen Längsschnitt — Entwicklung — Geschichte.

II. im zeitlichen Querschnitt — Zustand — Kulturbild.

Zur Erkenntnis fremden Volkstums wäre also Beschäftigung mit folgenden Wissensgebieten erforderlich:

1. Landeskunde, Volkskunde (Oeffentliches Leben, Privatleben, Umgangssprache) und Geschichte; diese Wissensgebiete zusammengefasst unter der Bezeichnung „Realien“.

2. Sprache (als Träger geistiger Werte), Literatur (im weitesten Sinn: Dichtung, Philosophie und sonstige darstellende Prosa), bildende Kunst und Musik; diese Wissensgebiete zusammengefasst als die Erzeugnisse des Geisteslebens.

Realien als Lesestoff.

Für den Sprachunterricht, besonders für die Lektüre, bietet sich von diesen Wissensgebieten zunächst die Sprache dar und die Literatur, da ja eben die Sprache ihre Darstellungsform ist. Und so hat auch vor 30 Jahren der literarhistorische Gesichtspunkt die Auswahl der englischen Schullektüre vollständig beherrscht. In neuerer Zeit nun ist er infolge der Reformbewegung durch den realistischen Gesichtspunkt abgelöst worden, der sich immer mehr in den Vordergrund schiebt. Texte über das englische Alltagsleben und Schulleben, Texte in der Umgangssprache, leitfadenhafte Texte über Landeskunde und Geschichte sind in Menge auf den Markt gekommen.

Die beste Kenntnis von Land und Leuten, also den Realien, wird vermittelt durch die „Anschauung“, also durch Aufenthalt und Reisen im fremden Land. Diese Erkenntnisweise hat den Nachteil, dass sie am Einzelnen haftet und fast nie systematische Vollständigkeit der Erkenntnis bietet. Dieser Nachteil fällt aber gar nicht ins Gewicht gegenüber dem überwältigenden Vorzug, dass das anschauliche persönliche Erleben durch die daran geknüpften Gefühlserregungen die tiefsten und nachhaltigsten Eindrücke gewährt. Leider — für die Schule kommt diese Erkenntnisart nicht in Frage.

Die begriffliche Belehrung durch Unterricht und Lehrbücher ist dafür ein Ersatz, freilich ein kümmerlicher. Sie hat den Vorzug systematischer Vollständigkeit und logischer Verknüpfung, aber den Nachteil, dass ihr die Anschauung fehlt; sie wird dadurch leicht trocken und langweilig, vor allem wenn die systematische Vollständigkeit zu einer Anhäufung von Namen und Zahlen führt. Diese begriffliche Belehrung über Realien erfolgt im Fachunter-

richt der Erdkunde und Geschichte. Die Schüler haben da ein Lehrbuch an der Hand, dessen Text ausschliesslich in Absicht auf stoffliche Belehrung abgefasst ist, einen Leitfaden, der keinen Anspruch auf stilistisch wertvolle Darstellung machen will und kann.

Solche erdkundlichen oder geschichtlichen Leitfäden in englischer Sprache oder Auszüge daraus als Lesestoffe in den englischen Sprachunterricht einführen, wie es in zahlreichen neueren Einzelausgaben und Lesebüchern geschehen ist, heisst den Diener zum Herrn machen. Die englischen Stunden sollen und können weder zu Erdkunde- noch zu Geschichtsstunden werden. Was der Schüler an systematischer englischer Landeskunde und Geschichte wissen muss, das muss er im Unterricht der Erdkunde und Geschichte lernen. Und wenn wir jetzt nach dem Weltkrieg feststellen, dass er gerade auf diesen Gebieten eingehender belehrt werden muss als früher, so ist die natürliche Folgerung, dass Erdkunde und Geschichte in ihrer Stundenzahl erhöht werden müssen, nicht aber, dass der englische Sprachunterricht, besonders der englische Lektüre-Unterricht dazu herhalten muss, um lehrbuchmässig trockene, leitfadenhaft kümmerliche Darstellungen englischer Realien zu lesen. Selbstverständlich wird jeder Englischlehrer seinen Unterricht durch Beziehung auf Realien beleben und vertiefen; aber das ist ganz etwas anderes als der systematische Betrieb der Realien durch die Lektüre.

Es darf nie vergessen werden, dass der englische Unterricht eben Sprachunterricht ist, und zwar Sprachunterricht nicht als Fertigkeitsfach wie in der Berlitzschule, sondern als Bildungsfach. Die höhere Schule behandelt die Sprache nicht einseitig als Verkehrsmittel des modernen Lebens, sondern als Träger geistiger Werte: ausser auf Sprechfertigkeit und Realien geht sie auf Schulung der Denkkraft, Bildung des Sinnes für Eigentümlichkeiten des Stils und der dichterischen Gattungen, Einführung in die Gedankengänge grosser Geister; — es bedeutet einen Verzicht auf all diese Bildungswerte, wenn dem Schüler als englische Lesestoffe solche leitfadenhaften Texte vorgesetzt werden, wo z. B. auf einer Seite fünf Sehenswürdigkeiten oder drei Könige und vier Kriege abgehandelt werden, in einer farblosen platten Sprache, ohne Anschaulichkeit, ohne bildhafte Kraft, glatt und leicht. Und wenn dann solche kümmerlichen Darstellungen etwa noch in Prima gelesen werden, wie der Herausgeber vorschlägt, dann wundert sich der Lehrer, wenn die Schüler nicht bei der Sache sind, sich langweilen und am Ende von all den

nützlichen Realien gar nichts behalten haben, obgleich der Text doch „gar keine Schwierigkeiten für das Verständnis bot“!

Gewiss, es gibt Lesestoffe aus dem Gebiet der Realien, die unbedingte Empfehlung verdienen; das sind aber nicht trockene, systematische, belehrende Zusammenstellungen, sondern anschauliche, lebendige, fesselnde Darstellungen persönlicher Eindrücke und Gedankenreihen, landeskundliche Schilderungen, geschichtliche Erzählungen, Kulturbilder usw., Darstellungen, die in dem Aufnehmenden die gleichen Gefühlseindrücke auslösen, die den Darstellenden zum Schaffen veranlassten. In dieser Wirkung beruht das eigentliche Wesen künstlerischer Darstellung. Und künstlerisch in diesem Sinne ist nicht nur die Darstellung in der eigentlichen Dichtung (Lyrik, Erzählung, Drama), sondern auch in Abhandlungen, wissenschaftlichen Werken, wenn das Interesse, der Eifer, das Feuer des Wahrheitstriebes in der Darstellung wirksam wird, so dass auf den Leser „der Funke überspringt“. Solche künstlerischen Darstellungen sind es, die das Wesen des Sprachunterrichts erfordert; es muss die Sorge des Lehrers sein, nur solche Texte seinen Schülern vorzulegen; sie bieten die Gewähr für jene innere Förderung der Schüler, die das Ziel alles bildenden Sprachunterrichts ist.

Die Auswahl in den einzelnen Gattungen.

Es kommen im wesentlichen folgende Gattungen als Fundgrube für Lesestoffe in Betracht:

1. Dichtung: Erzählung, Lyrik, Drama.
2. Geschichte: im weitesten Sinne, politische und Kulturgeschichte, auch Biographien und Reden.
3. Philosophie und sonstige abhandelnde Prosa: Aesthetik, Moral, Wirtschaftskunde, Journalistik im guten Sinne.
4. Landeskunde.

Das ideale Ziel wäre nun, nur Stoffe auszuwählen, die inhaltlich bedeutend und interessant, ästhetisch wertvoll und literarisch einflussreich sind, Eigenschaften, die man in dem Wort „klassisch“ zusammenfasst; dazu müssten sie die wesentliche Bedingung erfüllen, dass sie für das englische Volkstum charakteristisch sind, Diese ideale Forderung bei der Auswahl in allen ihren Teilen gleichmässig durchzuführen, ist selbstverständlich unmöglich. Es wird je nach dem Gattungscharakter des auszuwählenden Stoffes ein Merkmal immer vorzugsweise entscheidend sein. So ist selbstver-

ständlich für die Auswahl geschichtlicher und landeskundlicher Stoffe zunächst der sachliche Gesichtspunkt massgebend, dass nur Werke über englische Verhältnisse in Frage kommen („englisch“ hier immer = britisch und amerikanisch); man wird nicht Werke über deutsche Geschichte oder französische Landeskunde wählen. Bei der Auswahl von Werken der Dichtung muss der ästhetische Wert zuerst entscheidend sein. Bei der Auswahl philosophischer oder sonstiger abhandelnder Stoffe ist der psychologische Gesichtspunkt, also die Rücksicht auf Gedankenkreis und geistige Reife der Schüler vorzugsweise massgebend.

L y r i k: Wenn hier von Lyrik die Rede ist, so sind natürlich Balladen und Gedankendichtung einbegriffen, sodass diese Gruppe auch als „Poesie“ im engeren Sinn bezeichnet werden könnte. (Die langen Verserzählungen werden unter „Erzählung“ behandelt.) Es ist nicht jedermanns Sache, Lyrik zu lesen und zu behandeln. Mancher möchte sich vielleicht am liebsten mit der pflichtgemässen Erledigung des herkömmlichen Dreigestirns: Milton-Byron-Tennyson begnügen; doch wird gerade die bewusste Kunstübung dieser „sentimentalischen“ Dichter der Jugend am wenigsten zusagen. Die Auswahl der Lesestoffe hat in der Lyrik fast schon die Gebundenheit eines Kanons erreicht, wie ein Vergleich der verschiedenen Gedichtsammlungen und Lesebücher bezeugt: in allen tritt ein Grundstock derselben Gedichte auf. Das überrascht zunächst, wenn man die planlose Mannigfaltigkeit und unübersehbare Menge der Lesestoffe auf den anderen Stoffgebieten vergleicht. Und doch ist der Grund für diese Erscheinung recht einfach: die Lyrik ist die vorzugsweise künstlerische Gattung, der Gesichtspunkt für die Auswahl ist hier naturgemäss der ästhetische; über die ästhetische Bewertung dieser Dichtungen hat sich im Lauf der Zeiten eine einheitliche Ansicht herausgebildet, die nun eine bestimmte festliegende Auswahl ermöglicht. Es seien hier nur einige Namen aufgeführt, die mit den gleichen Werken in verschiedenen Sammlungen auftreten: *Popular Ballads*, T h o m s o n, B u r n s, W o r d s w o r t h, S h e l l e y, K e a t s, B r o w n i n g, R o s s e t t i, S w i n b u r n e, K i p l i n g, L o n g f e l l o w, P o e, W h i t m a n. Für die englische Lyrik also würde sich unschwer ein Kanon finden lassen, der nur wertvolle Stücke enthält und zwar in solcher Zahl, dass die Lehrer nicht an ganz wenige bestimmte Nummern gebunden sind, sondern durch die Auswahl aus dieser Auswahl ihrem Geschmack Rechnung tragen können.

Drama: Was das Drama betrifft, so ist die Auswahl sehr leicht, da neben Shakespeare kaum ein anderer Dramatiker in Frage kommt. So bedeutend und charakteristisch von neueren B. Shaw sein mag, — für die Schule ist er nicht geeignet. Von Shakespeares Dramen wurden besonders häufig gelesen: *Julius Caesar, Macbeth, Merchant of Venice,* seltener *Richard II., Hamlet, King Lear.*

Erzählungen: Die bisherige Auswahl der Erzählungen ist das traurigste Kapitel der ganzen Lektüreangelegenheit. Hier haben die realistischen und pseudopsychologischen Grundsätze Triumphe, ja Orgien gefeiert. Ausgerechnet die Erzählungen mussten dazu herhalten, dem Schüler allerlei Wissensstoffe über Land und Leute, über die Merkwürdigkeiten des englischen Alltags, über englisches Schulleben zu vermitteln, ihn mit den Eigentümlichkeiten der Umgangssprache bekannt zu machen; und dann wurden besonders Erzählungen ausgesucht, die dem kindlichen Gemüt und der kindlichen Fassungskraft ja nicht zu viel zutrauten, *simple stories for young folks* etc. Eine solche Lektüre vermag in den Köpfen der Schüler ganz sonderbare Vorstellungen vom Wesen englischer Literatur zu erwecken, vor allem eine ganz unvermeidliche Geringschätzung, wenn sie damit ihre deutsche und lateinische Lektüre vergleichen. Jedenfalls: Erzählungen sind Dichtungen, Dichtungen sind Kunstwerke, Kunstwerke sind in erster Linie ästhetisch zu werten. Vor allem im Englischen, denn gerade auf dem Gebiet der Erzählung besitzt das englische Volk seine reichsten Schätze, nicht nur der Dichtung, sondern der Kunst überhaupt; mit den anderen Künsten ist es in England bekanntlich schlecht bestellt. Freilich ist es nun nicht möglich, die grossen Romane, besonders die Erziehungsromane, in der Schule zu lesen: *Tom Jones, Vanity Fair, The Egoist, David Copperfield,* oder historische Romane wie *Ivanhoe* und *Kenilworth.* Es ist die Frage: Soll man sie überhaupt nicht lesen lassen, oder wenigstens Proben daraus? Es empfiehlt sich vielleicht, charakteristische Stücke daraus lesen zu lassen und den Rest in deutscher Uebersetzung als Privatlektüre. Es muss im allgemeinen davon abgesehen werden, Unterrichtsziele durch private halbfreiwillige Extraarbeit zu erreichen. Das gestattet schon die Rücksicht auf die übrigen Lehrfächer nicht. Von dem Primaner des Realgymnasiums aber z. B. kann man verlangen, dass er etwa fünf jener grossen Romane gelesen hat. Es sind nicht bloss

klassische Literaturwerke, sondern reich strömende Quellen der anschaulichen Erkenntnis englischen Volkscharakters und Volkslebens. Im englischen Urtext zu lesen sind die kurzen Erzählungen, *short stories* und *sketches,* in denen die englische Erzählungskunst ebenfalls vorbildlich geworden ist, z. B. Dickens, Irving, Poe, Wells, Kipling, vielleicht auch eins der besseren Stücke von Conan Doyle und eine Tiergeschichte von Thompson.

Von Verserzählungen werden noch ziemlich häufig gelesen *The Lady of the Lake, Enoch Arden, Evangeline.* Es ist aber eine abgestandene Gattung. In Deutschland werden die entsprechenden Erzeugnisse der deutschen Literatur, die einst so beliebten von Scheffel, Wolff, Baumbach u. a. angefertigten Verserzählungen nicht mehr recht ernst genommen. Warum sollen wir ihren englischen Entsprechungen die Ehre antun, sie in den Lektüreplan aufzunehmen? Auch sind sie keine typischen Vertreter der englischen Literatur wie die Prosaerzählungen. Dazu haben sie den praktischen Nachteil, dass sie leicht zu viel Zeit wegnehmen. Also ist ihnen gegenüber vorsichtige Zurückhaltung geboten.

Geschichte: Die Menge der als Lektüre herausgegebenen geschichtlichen Stoffe ist schlechthin ungeheuer. Wie kann man daraus das Brauchbare, wie das Notwendige ausfindig machen? Wie kann man einen festen einheitlichen Standpunkt gewinnen, von dem aus ein Ueberblick, eine Sichtung und Auswahl der Masse des Gebotenen möglich wird? Einen Weg weist die Frage: Welches sind die Höhepunkte der englischen Geschichte, Höhepunkte mit Rücksicht auf die Entwickelung Englands und seine Einwirkung aufs Ausland? Etwa so:

I. Entwickelung der englischen Macht (äussere Politik — Imperialismus).

Angelsächsische Eroberung.
Normannische Eroberung (Harold, William).
Unterwerfung von Wales (Edward I.).
Unterwerfung von Schottland (Edward I. — James I.).
Unterwerfung von Irland (William III. — 1801).
Home Rule (Parnell-Gladstone).
100jähriger Krieg mit Frankreich (Joan of Arc, Black Prince).
Vernichtung der spanischen Seemacht (Drake).
Vernichtung der französischen Seemacht (Nelson).

Eroberung von Nordamerika.
„ „ Indien (Clive).
„ „ Australien.
„ „ Südafrika (Rhodes).
„ „ Aegypten (Gordon).
Weltkrieg, Zusammenstoss mit Deutschland (Lloyd George).
Losreissung der Vereinigten Staaten (Washington).
Sezessionskrieg (Lincoln).
Monroe-Doctrine.
Entscheidendes Eingreifen in den Weltkrieg (Wilson).

II. Entwickelung der englischen Freiheit (innere Politik — Demokratie).

Magna Charta (John Lackland).
House of Commons (Simon de Montfort).
Petition of Rights (Charles I.).
Commonwealth (Cromwell).
Habeas Corpus Act (Charles II.).
Bill of Rights (William III.).
Die ‚Menschenrechte' und der nordamerikanische Freiheitsgedanke.

Man darf nicht davor zurückschrecken, die äussere Politik Englands als auf Imperialismus zielend aufzufassen und darzustellen. Die Gefahr, dass das Nationalbewusstsein der deutschen Schüler dadurch geschwächt würde, kann doch nur dann eintreten, wenn der Lehrer nicht fähig sein sollte, eine etwa einseitige englische Darstellung vor seinen Schülern kritisch zu beleuchten. Nun sind freilich die Schultexte, die die Ausbreitung des englischen Weltreiches und die irische Frage behandeln, fast durchweg in einseitig imperialistischem Geiste geschrieben. Diese Einseitigkeit der Auswahl, die schon vor dem Weltkrieg nicht viel selbständiges Urteil der Herausgeber verriet, ist jetzt nach dem Weltkrieg eine übel angebrachte Lobhudelei an unsern Todfeinden. Es muss versucht werden, gute, stofflich und stilistisch brauchbare Texte zu finden, die Belege dafür bieten, wie die Engländer bei der Besitzergreifung von Indien, Aegypten und Südafrika und in der irischen Frage mit Gewalt, List und Grausamkeit verfahren sind. Es gibt ohne Zweifel solche englisch geschriebene Zeugnisse von Angehörigen oder Verteidigern der unterdrückten Völker (z. B. Parnell, Casement), die die bisher schamhaft verdeckte Kehrseite des sonst so verherrlichten Imperialismus enthüllen.

Was nun Texte über den Weltkrieg betrifft, so ist da die Sachlage eine andere, weil der Schüler mit dem Gegenstand vertraut ist und ihm als Deutschen sein Standpunkt von vornherein gegeben ist, nämlich der deutsche, vaterländische. Ziel ist hier nicht die Mitteilung von geschichtlichen Tatsachen, auch nicht die Gewinnung eines veränderten Standpunktes, sondern die Erkenntnis des Wesens des englischen Imperialismus, an dem unser Deutsches Reich zugrunde gegangen ist. Dazu ist nötig, dass Texte ausgewählt werden, die den Standpunkt der englischen Politik vertreten, gewiss nicht Darstellungen von Chauvinisten und verblödeten Hetzern, aber auch ja nicht pazifistische Schriften. Die Auswahl solcher einseitig pazifistischen Texte würde einer Fälschung gleichkommen, die die Gefahr in sich trüge, die englische Weltkriegspolitik den Schülern als harmlos, friedfertig hinzustellen.

Auch die Hauptrichtungslinie der inneren Politik Englands, die Entwickelung der Freiheit, muss klarer als bisher erfasst werden, vor allem auch die eigenartige, weltgeschichtlich so wichtige Ausprägung der Freiheitsidee in den ‚Menschenrechten' der ersten englischen Kolonie in Nordamerika und den späteren Vereinigten Staaten. Ob die Art, wie während des Krieges Wilson mit seinen Nordamerikanern sich als Hüter der Freiheit aufgespielt hat, uns Deutschen sympathisch ist oder nicht, das ändert nichts an der Tatsache, dass unser deutsches Kaiserreich zusammenbrechen musste, als sich britischer Imperialismus und amerikanische Freiheitsidee gegen uns verbündeten.

Die geschichtlichen Lesestoffe sollen keine fortlaufende systematische Darstellung bilden. Eine solche wäre, wenn eingehend, zu lang; wenn kurz, zu trocken und gehaltlos. Eine blosse Aufzählung von Tatsachen mit Jahreszahlen muss vermieden werden. Chambers' *English History* ist einer der häufigst gelesenen Texte, und doch heisst, diesen Text lesen lassen, nichts weiter als leeres Stroh dreschen. Freilich für jene leichten sanft plätschernden Sprechübungen, die manchen als das Feinste am Sprachunterricht erscheinen, bietet ihre ausdruckslose unpersönliche Sprache und die oberflächliche Aneinanderreihung von Tatsachen eine bequeme Unterlage. Bisher waren auch Biographien, die auf etwa 5—10 Seiten das Leben eines Helden von der Wiege bis zum Grabe behandelten, sehr beliebt, wohl mehr bei den betr. Lehrern als bei ihren Schülern; denn auf so kurzem Raum kann sich kaum fesselnde, anschauliche Darstellung entwickeln, sie muss notgedrun-

gen trocken, langweilig werden. Besser ist es, wenige Ereignisse oder nur ein wichtiges, interessantes Ereignis aus einem solchen Leben herauszugreifen.

Erforderlich sind überhaupt Einzeldarstellungen, entweder anschaulich, anekdotisch, biographisch, also rein erzählend, oder lebendig schildernd, oder Gründe entwickelnd, philosophisch. Z. B. wenn eine Darstellung ausgewählt werden soll, die sich auf die Vernichtung der französischen Seemacht bezieht, so würde ein Aufsatz genügen mit dem Titel: *Nelson at Trafalgar*. Der Lehrer muss dann vor der Lektüre eine Uebersicht über den bisherigen Aufstieg der englischen Seemacht geben und nach der Lektüre einen Ausblick auf die unbeschränkte Seeherrschaft und den Imperialismus Englands. Kurze einleitende Bemerkungen, die dem Text vorhergehen, könnten Lehrer und Schüler die nötigen Stichworte an die Hand geben, aus denen sich dann unter Umständen eine Gelegenheit zu einer „Sprechübung" ergeben könnte.

Landeskunde: Bei Lesestoffen aus diesem Gebiet kann es sich nicht darum handeln, eine systematische Landeskunde der britischen Länder zu geben. Das aber ist mehr oder minder die Absicht der meisten vorhandenen Lektürebändchen zur Landeskunde; sie ermüden daher durch Einseitigkeit und sind oft auch sprachlich und künstlerisch ungenügend, weil sie ausdrücklich zu Sprechübungen zurechtgemachtes Englisch bieten.

Da die erdkundliche Betrachtung jedes Landes sich naturgemäss in zwei Hauptabschnitte gliedert, nämlich 1. die Naturgegebenheiten des Landes (Lage, Grösse, Gliederung der Küste und der Oberfläche, Klima, Naturschätze) und darauf beruhend 2. das Leben seiner Bewohner (Rasse, Zahl, Dichte, Wirtschaft, Siedelungen, Staat), so ergibt sich auch eine Zweiteilung bei der Auswahl des landeskundlichen Lesestoffes. Es muss die Eigenart von Land und Leuten an sorgfältig ausgewählten Lesestücken, in denen besonders die Wechselbeziehungen zwischen Landesnatur und Volksleben hervortreten, und bei denen auch das malerische Moment zu berücksichtigen ist, veranschaulicht werden. Namentlich müssen darin auch die Leistungen der britischen Rasse bei der Entdeckung, Erschliessung und Besiedelung überseeischer Gebiete, ihre Rolle in der Weltwirtschaft ins Licht gerückt werden, da gerade hierbei gewisse kennzeichnende Eigenschaften derselben klar werden (z. B. die nordwestliche Durchfahrt, Cook, der Weg nach Indien, Wasser-

erschliessung in Aegypten und Australien: Assuan und Coolgardie, die Pazifikbahnen, der Panamakanal, das Kabelmonopol u. a.).

Natürlich dürfen nur inhaltlich und sprachlich wertvolle Stücke ausgewählt werden. Diese Forderungen werden aber nicht so leicht zu erfüllen sein, da die erdkundliche Fachliteratur, mit Ausnahme vielleicht der Reiseliteratur, leicht zu trocken, landeskundliche Stücke aus der schönen Literatur (Romane, Novellen, Aufsätze in Zeitschriften) oft wissenschaftlich nicht zuverlässig sind. Als Fundgruben beachtlich sind auch die zahlreichen *Geographical Readers.*

Philosophie: Ein besonderer Zug der englischen Denker ist ihr Wirklichkeitstrieb. Was ihnen an kantischer Tiefe fehlt, gleichen sie aus durch Wirkung auf die Allgemeinheit und Verständlichkeit. Es sind ausserordentlich charakteristische Vertreter des englischen Geisteslebens; nicht nur die eigentlichen Philosophen wie Bacon, Locke, Hume, Mill, Spencer, sondern auch die Moralisten, Kritiker und die Journalisten (im besten Sinn) Johnson, Addison, Steele, Franklin, Emerson, Carlyle, Ruskin. Auch Darwin müsste mit einem charakteristischen Stück vertreten sein.

Die Auswahl der englischen Lesestoffe war bisher dem Zufall und der Willkür preisgegeben. Die mancherorts dem Provinzialschulkollegium einzureichenden Lektürepläne sind nur ein kümmerliches Feigenblatt. So wie die Sache jetzt steht, erhalten die Schüler durch die Lektüre nicht entfernt das vermittelt, was das Ziel sein muss: Einführung in die Wesensart des fremden Volkstums. In der Auswahl aus jedem der besprochenen Stoffgebiete herrscht wenn nicht Willkür, so doch Planlosigkeit: es wird allerhand gelesen, häufig an sich ganz Wertvolles; es kommt aber kein abgerundetes Gesamtbild zusammen. Und immer neue Schulausgaben sind auf den Markt geworfen worden; die pädagogischen Interessen waren dabei manchmal unklarer als die kapitalistischen. Konjunkturfreudige Verlage haben die Bewegung unterstützt — es ist Zeit, dass sie aufhört. Es ist klar, — so streng wie in den alten Sprachen lässt sich im Englischen ein Lektürekanon nicht durchführen. Dort sind die Stoffe begrenzt, hier sind sie fast unbegrenzt. Es wird auch bei vernünftiger Einschränkung eine wünschenswerte Freiheit der Auswahl bleiben. Aber gerade, weil so viel Gutes vorhanden ist, muss eine entschlossene Ausscheidung alles Unbrauchbaren und Minderwertigen kommen.

Wenn nun ein solcher freier Kanon brauchbarer Lesestoffe zusammengestellt wäre, bliebe noch die Aufgabe, die Texte nach stilistischen und psychologischen Grundsätzen, d. h. nach ihrem formalen und stofflichen Schwierigkeitsgrad, auf die verschiedenen Klassenstufen zu verteilen. Für die Dichtung ist die Entscheidung einfach: Lyrik und Erzählung werden nach den genannten Gesichtspunkten auf die verschiedenen Klassenstufen verteilt; Shakespeare bleibt der Prima vorbehalten; das gilt auch von Philosophie und Verwandtem. Was die Menge der geschichtlichen Stoffe betrifft, so würde, um ein methodisches Vorschreiten zu gewährleisten, etwa folgendes Verfahren zu beobachten sein: Stoffe aus dem Gebiet der äusseren Politik werden vorzugsweise der Unterstufe, Stoffe aus dem Gebiet der inneren Politik der Oberstufe zugewiesen. Hinsichtlich der landeskundlichen Texte müsste die Auswahl so getroffen sein, dass sowohl auf Unterstufe wie auf Oberstufe geeignete Texte entfielen. Also würden in jeder Klasse Texte aus den Gebieten der Erzählung, Lyrik, Geschichte, Landeskunde zu lesen sein, dazu in Prima Shakespeare; in dieser Klasse würde die Erzählung gegen Philosophie und Verwandtes zurücktreten müssen. Diese Mannigfaltigkeit ist unentbehrlich zur Erzeugung eines einigermassen geschlossenen Bildes englischen Volkstums, wenn dessen einzelne Züge sich gegenseitig ergänzen sollen.

In der Schullektüre herrscht jetzt die Einzelausgabe. Was bietet die Einzelausgabe? Entweder ein längeres Werk (ganz oder im Auszug), oder eine Zusammenstellung von kleineren Stücken (Auszüge aus grösseren Werken oder ganze kleinere Werke); diese Zusammenstellung umfasst immer nur Werke derselben Gattung: nur Erzählungen oder nur Geschichtliches usw. Wenn nun auf die Behandlung einer solchen Einzelausgabe wie üblich ein halbes Jahr verwendet wird, so werden dadurch andere wichtige Stoffe, Texte und Gattungen vernachlässigt. Es entsteht also der Nachteil, dass nur ein beschränktes Mass stofflichen Wissens vermittelt wird, dass das Gefühl für Stilwerte, das nur durch Vergleichung verschiedener Schriftsteller gewonnen werden kann, nicht ausgebildet wird, dass der Sinn für die ästhetischen Darstellungsformen der verschiedenen Literaturgattungen, kurz der Geschmack nicht geschult wird; dazu kommt, dass das lange Verweilen bei demselben Text und Stoff (infolge des bei aller Schullektüre unvermeidlichen langsamen Fortschreitens) auf das

Interesse der Schüler lähmend wirkt. Kurz, wenn man alle mit der Lesestoff-Auswahl zusammenhängenden Fragen durchdenkt, kommt man mit Naturnotwendigkeit zur Ablehnung der Einzelausgaben und zur Einführung eines Lesebuches.

Stettin. Fr. Oeckel.

Der französische Aufsatz.

Zweck und Ziel des französischen Aufsatzes decken sich naturgemäss im wesentlichen mit denen des deutschen Aufsatzes. Trotzdem dürfte es vielleicht nicht unangebracht sein, sich diese Zwecke noch einmal klar vor Augen zu stellen. Sie werden natürlich nicht auf allen Stufen dieselben sein. Die ersten kleinen Vorübungen werden nur der Erwerbung und Erweiterung des Wortschatzes und der Elementargrammatik dienen. Allmählich wird man mit einem gewissen Wortschatze und den Elementen der Grammatik als mit etwas Gegebenem rechnen können. Daraus ergibt sich die Möglichkeit einer weiteren Auswahl und freieren Behandlung des Stoffes. Diese freiere Behandlung des Stoffes wieder bedingt ein tieferes Eindringen in die Grammatik und Stilistik der Sprache.

Während also zu Anfang die Vorbereitung des Aufsatzes sich auf Schaffung oder Erweiterung und Ordnung des Vokabelschatzes im wesentlichen beschränken kann, muss sie allmählich dahin kommen, statt des Vokabelschatzes oder neben ihm einen Phrasenschatz mit synonymischen Wendungen in möglichst reicher Auswahl zu bieten, wenn man nicht statt des gewünschten Aufsatzes eine rein gedächtnismässige Reproduktion des im Unterricht Gebotenen erreichen will. Anstelle der Ordnung der Wörter oder neben sie hat ferner eine Disposition der Gedanken zu treten, die aber dem Schüler das nötige Mass an Bewegungsfreiheit lassen muss.

Der französische Aufsatz soll also den Niederschlag des im Unterricht Erarbeiteten in sinngemässer, nicht rein gedächtnismässiger Form durch die Schrift festlegen.

Wer im Aufsatz die Zielleistung des französischen Unterrichts erblickt, wird vom ersten Lehrjahre an methodisch an seinem Auf- und Ausbau arbeiten. Zu Anfang werden die Gegenstände und Personen aus der nächsten Umgebung des Schülers einen aus-

reichenden Wortschatz bieten. Mit seiner Hilfe werden zunächst einfachste Sprechübungen angestellt, die sich zu einer einfachen Niederschrift verdichten. Ohne Frage wirkt dieses Verfahren belebend und anregend auf die Schüler. Es muss dem Anfänger Freude machen, wenn er sich schon nach wenigen Wochen über die kleinen Vorgänge des täglichen Lebens in der Fremdsprache äussern kann. Es soll sich dabei „(ohne das Medium der Uebersetzung) in dem kindlichen Geiste eine Assoziation zwischen dem Angeschauten und dem fremden Worte bilden". So Anna Curtius in ihrem Buche *Der französische Aufsatz im deutschen Schulunterricht*, 2. Aufl. S. 15. Wir werden noch auf diese Forderung zurückzukommen haben.

Von der Beschreibung des Gegenständlichen findet dann ein allmählicher Uebergang zur Erzählung statt, so zwar, dass zunächst auch in jedem Einzelfalle vom Gegenständlichen ausgegangen wird. Wenn Anna Curtius z. B. Lafontaines Fabel *La Cigale et la Fourmi* für den Aufsatz vorbereiten will, geht sie von der anschaulichen Beschreibung der beiden Tiere aus. Allmählich soll dann, wie es schon Gouin fordert, anstelle der äusseren die innere Anschauung treten, so dass der Schüler schliesslich — mit Hilfe des konzentrisch erweiterten Wortschatzes — dahin gelangt, rein geistige Fragen in der Fremdsprache zu behandeln.

Während also auf der Unterstufe auf diese Art nur sprachlicher Gewinn erzielt wird, müssen von der Mittelstufe an, d. h. bei Beginn der Lektüre, auch allgemeinere Werte durch den französischen Aufsatz angestrebt werden. Der Schüler soll durch den Aufsatz veranlasst werden, sich eingehender mit dem Stoffe seiner Lektüre zu beschäftigen. Man wird ihn anhalten, das Wichtige vom Unwichtigen zu scheiden, in der Lektüre in nuce Enthaltenes — an Stofflichem wie an Gedanklichem — zu verarbeiten, sei es durch Ausmalen skizzierter Situationen, sei es durch Ausspinnen angeregter Gedankengänge. Dies muss den Schüler zugleich dahin führen, seinen eigenen Gedanken eine bestimmte Richtung und in dieser Richtung eine möglichst klare Ordnung zu geben.

Der französische Aufsatz stellt sich also das hohe Ziel, Können und Wissen in gleichem Masse zu fördern.

Fragen wir uns nun, inwiefern dieses Ziel nur durch den Aufsatz bzw. mit seiner Hilfe besser als auf irgendeine andere

Art erreicht werden kann, oder inwiefern wir auf anderem Wege ebensogut oder besser zu ihm gelangen.

Der allgemeine Wortschatz sowie seine Erweiterung für jeden einzelnen Aufsatz soll „ohne das Medium der Uebersetzung" erworben werden. Gewiss, wenn man dem Schüler Tafel, Tisch, Stuhl u. dgl. zeigt und dabei das betr. französische Wort sagt, so wird es sich ohne weiteres einprägen. Ob sich dabei nicht doch im Denkprozess des Schülers — zum mindesten unbewusst — immer die Uebersetzung vollzieht, bleibe dahingestellt. Nach meiner Ansicht wird die Begriffsbildung in der Fremdsprache in der Mehrzahl der Fälle eine Illusion bleiben. Doch würde dies ja an der tatsächlichen Bereicherung des Wortschatzes nicht allzu viel ändern. Schwieriger wird der Fall schon bei Dingen, die nicht gleich zum Aufzeigen bei der Hand sind. Da bleibt die Wandtafel zum Anzeichnen. Gewiss. Aber einmal braucht man selbst zum schematischsten Zeichnen doch immer eine gewisse Zeit von den knappen 45 Minuten, und dann ist nicht von jedem Neuphilologen zu verlangen, dass er auch ein guter Zeichner sei. Und jeder Fachmann weiss, dass es sehr schwierig ist, einen Gegenstand „mit ein paar Strichen" so hinzuwerfen, dass eine Verwechslung ausgeschlossen ist. Mir schwebt dabei das Beispiel eines angezeichneten Besens vor, den die Schüler für eine Harke ansahen. Die Verwechslung war um so bedenklicher, als beide Begriffe sich dem Texte gleich gut einfügen liessen. Es bleibt noch die Erklärung durch Beispiele dafür, wozu das betr. Ding dient, bei Verben durch Einsetzung verschiedener Subjekte oder Objekte, durch die Begriffsdefinition und durch Synonyme. So erklärt z. B. Anna Curtius a. a. O. S. 5: *Foi d'animal:* Je vous donne ma parole d'honneur — comme animal. Je vais vous expliquer ce terme. Marguerite prête un livre à Annelise. Annelise lui dit: 'Je te donne ma parole d'honneur que je te rendrai le livre à Noël'." Dazu ist folgendes zu bemerken: entweder kennt die Klasse *parole* und *honneur*, dann ist das Beispiel von dem geliehenen Buche überflüssig, und *foi* wird in seiner Grundbedeutung nicht klargestellt, läuft vielmehr als Synonym von *honneur* unter; oder aber die Klasse kennt *parole d'honneur* nicht, dann ist mit der Erklärung noch durchaus nicht die Gewähr des Verstehens gegeben. Bleibt noch die Möglichkeit, durch eine grössere Anzahl von Beispielen die Erklärung zu verdeutlichen. Dagegen spricht einmal der dazu nötige Zeitaufwand, und dann in

noch höherem Grade die Tatsache, dass ein grosser Teil der Schüler, wenn nicht der Durchschnitt, sich beim ersten oder einem der ersten Beispiele einen Begriff bildet und diesen nun festhält, ohne viel danach zu fragen, ob er sich in die noch folgenden Beispiele sinngemäss einfügen lässt. So wird man also bei der Erklärung durch Beispiele vorsichtig sein müssen. Begriffsdefinitionen sind, wenn sie präzis und unzweideutig ausfallen sollen — und nur solche haben überhaupt Sinn — oft sehr schwierig und zeitraubend. Die Erklärung durch Synonyma aber birgt die grosse Gefahr der Begriffsverwischung und -vermischung in sich. Davor wird man sich überhaupt nur durch Uebersetzung mit Sicherheit schützen können.

Es soll nun damit nicht etwa gesagt sein, dass derartige Worterklärungen überhaupt verwerflich seien. Im Gegenteil: bei ausreichender Zeit können sie als Hör-, Sprech- und Denkübungen sehr nützlich sein. Nur wird man immer wohl überlegen müssen, ob der Gewinn dem Zeitaufwand gleichkommt.

Ebenso halte ich es für durchaus empfehlenswert, die Schüler an dem Gebrauch einsprachiger Wörterbücher zu gewöhnen. Ich denke dabei besonders an *Petit Larousse Illustré* und Reum, *Petit Dictionnaire de Style*. Beim Gebrauch des Larousse wird man gut daran tun, mit dem Aufsuchen bekannter Wörter zu beginnen. Denn bei solchen ist es dem Schüler besser klarzumachen, dass er beim Nachschlagen im einsprachigen Wörterbuch nicht nur lexikalischen Gewinn hat, zu dem er ja mit Hilfe des französisch-deutschen Wörterbuches schneller und sicherer gelangen könnte. Bei einiger Uebung empfiehlt es sich auch, die Schüler selbst Erklärungen für bekannte Wörter finden zu lassen und sie dann mit der Erklärung des Wörterbuchs zu vergleichen. Durch derartige Uebungen gelangt der Schüler dann allmählich dahin, mit seinem Wortschatz zu wuchern, indem er lernt, Begriffe, für die ihm das französische Wort fehlt, zu umschreiben.

So lässt sich also aus dem Larousse hauptsächlich lexikalischer und sprachtechnischer Gewinn ziehen. Reums Buch bietet noch andere Vorteile. Es hiesse das Wesen des Buches verkennen, wollte man es nur nach der lexikalischen Seite werten und verwenden. Was ihm seinen eigenartigen Wert verleiht, sind die Ideenkreise, die durch die unter einem Titelkopfe angeführten Wörter und Wendungen skizziert werden. Dadurch werden dem Suchenden nicht nur die französischen Wörter für vorhandene Begriffe dargebracht, sondern

er findet darin noch Anregung zu neuen Gedanken. Es werden ihm Begriffe zugeführt, die seinem Denken fernlagen, aber zur Behandlung seines Gegenstandes nützlich, vielleicht sogar notwendig sind. Sehr nützlich sind auch die — ich möchte sagen Warnungstafeln, wenn z. B. unter *chat* steht „aber: die Katze lässt das Mausen nicht, v. *naturel*". Wie nützlich derartige Hinweise und Warnungen vor unfranzösischen Wendungen sind, weiss jeder, der je französische Schulaufsätze korrigiert hat.

Man wird natürlich bei Benutzung dieser und ähnlicher Bücher darauf bedacht sein müssen, dass man, ehe man sie den Schülern zum ersten Male in die Hand gibt, sich selbst vergewissert, dass die Schüler unter dem Titel, den sie unter Anleitung des Lehrers aufschlagen, eine möglichst reiche Ausbeute finden, damit nicht statt des Anreizes zur Benutzung des Buches eine Enttäuschung der Erfolg sei.

Zur Uebung der Formenlehre und der Syntax bietet der Aufsatz reichlich Gelegenheit, wenigstens in seiner einfachsten Form, der Umformung eines Lesestücks. Mustergültige Beispiele dafür finden sich z. B. in Strohmeyers französischem Unterrichtswerk. Doch werden sich diese Art Uebungen, bei denen ein bestimmtes Kapitel der Grammatik im Mittelpunkte steht, wenigstens soweit sie mit dem Aufsatze zusammenhängen, kaum wesentlich über die Mittelstufe ausdehnen lassen. In den Aufsätzen der Oberklassen sind systematische grammatische Uebungen nicht mehr anzubringen. Damit ist also auf der Oberstufe ein wesentlicher Teil der Zwecke des Aufsatzes auf Unter- und Mittelstufe gefallen. Der Schüler kann hier nicht mehr vor bestimmte grammatische und stilistische Schwierigkeiten gestellt werden, an denen er sein sprachliches W i s s e n in präziser Weise zeigen kann; nur über sein sprachliches K ö n n e n vermag er sich noch auszuweisen. Die Parallele mit dem deutschen Aufsatz der Oberklassen ist nicht angängig, da das grammatische Wissen in der Fremdsprache nicht entfernt so abgeschlossen sein kann, wie das in der Muttersprache. Auch in der Prima ist m. E. eine s y s t e m a t i s c h e Wiederholung der Grammatik durchaus unerlässlich. Diese liesse sich ja nun allenfalls, wenn auch nicht mit der Vorbereitung, so doch mit der Besprechung der korrigierten Aufsätze verbinden. Von der grossen Schwierigkeit, die auch hier wieder die knappe Zeit bietet, wollen wir absehen, so bedeutend sie ist. Die Schüler werden gewiss bei richtiger Behandlung aus der

Besprechung ihrer Fehler viel lernen. Aber man muss sich dabei eben notwendig an das halten, was zufällig vorkommt. Die Auswahl der auf diese Art wiederholten Kapitel der Grammatik, oder mindestens die Ordnung, in der sie wiederholt werden, hängt also, wenn sie wirklich zwanglos aus der Aufsatzbesprechung herauswachsen soll, nur in sehr beschränktem Masse vom Lehrer ab.

Ganz in der Hand des Lehrers liegt also nur die Wahl des stofflichen, nicht die des grammatischen Themas, wenigstens auf der Oberstufe. Hier werden sich die Themen zum weitaus grössten Teile an die Lektüre anschliessen. Diese muss selbstverständlich dem geistigen Niveau der Klasse angepasst sein, das heisst, es müssen Werke von literarischer und historischer Bedeutung gelesen werden, die in das Verständnis des fremden Volkes einführen, Werke also, für deren wirkliches Erfassen der Schüler die Hilfe des Lehrers nicht entbehren kann. Die Besprechung wird sich demnach ziemlich schwierigen Gebieten zuzuwenden haben. Das Gedankliche tritt somit in den Vordergrund vor dem Sprachlichen. Jedoch muss die Sprache auch dem tieferen Gedankeninhalt angepasst werden. Dazu reichen aber der Sprachschatz und die Sprechfertigkeit des Durchschnittsschülers der Oberklassen noch nicht aus. Es bleiben also nur die beiden Möglichkeiten, dass der Schüler entweder seine eigene naturgemäss recht unbeholfene Ausdrucksweise anwendet oder aber mit fremdem Kalbe pflügt.

Die erste Möglichkeit würde zur Folge haben, dass unter einem hochtönenden Thema eine recht simple Nacherzählung steht, die andere, dass man uns eine magere Suppe mit einigen Fettaugen vorsetzt, ein Kleid aus Sackleinen, mit Diamanten besetzt. Denn der Schüler wird nun einzelne Phrasen und Wendungen, die er sich aus der Besprechung durch den Lehrer oder aus einem französischen Buche eingeprägt hat, in sein Schülerfranzösisch einfügen. Wenn Anna Curtius das als unschädlich, ja sogar als nützlich bezeichnet, so kann ich ihr darin nicht beipflichten. Denn die Aussicht, dass der Schüler allmählich von der gedächtnismässigen Wiedergabe französischer Wendungen über ihre freiere Anwendung zu einem selbständigen einigermassen französischen Stil gelange, scheint mir bei der geringen zur Verfügung stehenden Zeit recht zweifelhaft.

Wohl aber ergibt sich daraus die grosse Gefahr der Selbstüberhebung. Während man beim Anfänger natürlich alles daran setzen wird, ihm ein möglichst grosses Selbstvertrauen zu geben,

muss der reifere Schüler durch die Einsicht in die Unzulänglichkeit seiner Leistungen zu ernstem Streben nach Vervollkommnung geführt werden, d. h. er muss sich darüber klar werden, was er aus eigenem leisten kann, und was er noch lernen muss. Diese Erkenntnis vermischt sich aber gar zu leicht, wenn systematisch und allgemein Erworbenes neben ad hoc gedächtnismässig Eingeprägtem als gleichberechtigt steht. Wenn wir dem Schüler der Oberklassen, wie es oft genug geschieht, ein Thema für den französischen Aufsatz geben, dessen Behandlung ihm schon in der Muttersprache nicht geringe Schwierigkeiten bieten würde, so wird in ihm der Wahn geweckt, als könne er wirklich schon derartige Dinge in der Fremdsprache behandeln, also eine Selbstzufriedenheit grossgezogen, die dem Streben nicht förderlich ist, vielmehr leicht bittere Enttäuschungen nach sich ziehen kann.

Wir werden also beim französischen Aufsatz der Oberklassen immer in dem Dilemma bleiben, dass wir entweder ein Thema stellen, das unter dem geistigen, oder ein solches, das über dem sprachlichen Niveau des Durchschnittsschülers steht.

Demnach scheint mir also der Aufsatz auf der Oberstufe nicht das zu leisten, was man nach der darauf verwendeten Zeit und Mühe erwarten müsste. Vielmehr wird er in vielen Fällen zu einer Selbsttäuschung für Lehrer und Schüler führen, indem er eine sprachliche Gewandtheit vorspiegelt, die tatsächlich nicht erreicht ist. Es wäre deshalb vielleicht ratsam, statt einen wirklichen „französischen Aufsatz“ zum Ziel des Unterrichts zu setzen, sich auf seine Vorbereitung als Selbstzweck zu beschränken. Man mag die Lektüre benutzen, um Aufsatzthemen mit den Schülern mündlich zu behandeln. Für eine solche Behandlung bietet Anna Curtius' Buch dem Lehrer eine wertvolle Hilfe. [Doch hüte sich der Anfänger davor, in den dort aufgeführten Arbeiten Durchschnittsleistungen zu sehen. Ganz abgesehen davon, dass ja eben aus diesen Proben alles Fehlerhafte entfernt ist, sind solche Ergebnisse nur nach langer Uebung und mit guten Schülern zu erzielen. Ferner wird man nicht immer Zeit haben zu so weit ins einzelne — sprachlich wie sachlich — gehenden Vorbereitungen, wie sie die Verfasserin bietet. Vor allem muss der Anfänger sich auch nicht allzu ängstlich vor einem deutschen Worte in der Besprechung des Themas, besonders aber bei fremden Wörtern und Wendungen hüten. Lässt sich eine unbekannte Vo-

kabel nicht schnell in der Fremdsprache erklären, so sage man sie lieber deutsch, statt eine unverhältnismässige Zeit dem Prinzip zu opfern.]

Bei dieser Art der Themenbehandlung arbeitet, genau wie bei der Aufsatzvorbereitung, die ganze Klasse mit bei Auffindung eines Gedankenganges, bei der Herausstellung eines Charakterbildes, bei der Abstrahierung von Volkseigenschaften und Landessitten u. dgl. Jedoch mit dem grossen Unterschiede, dass nicht der einzelne ein grösseres abgeschlossenes Ganze in der fremden Sprache darzustellen hat, sondern grössere oder kleinere Steine, je nach seinem Vermögen, zu dem gemeinsam zu errichtenden Bau fügt. Dabei ist noch der grosse Nutzen, dass jede sprachliche Entgleisung auf frischer Tat vom Lehrer, noch besser von der Klasse, richtiggestellt werden kann, ehe der Gedankengang, der sie hervorgebracht, vergessen ist — wie das bei Besprechung der korrigierten Aufsätze nur gar zu häufig der Fall ist — oder ehe sie sich beim Schüler festsetzen konnte, was ja eben bei geschriebenen Fehlern auch viel leichter geschieht als bei gesprochenen.

Auf diese Art wird viel Zeit gewonnen, die nutzbringend entweder für die Lektüre oder für die — ich wiederhole es — auch auf der Oberstufe so dringend notwendigen systematischen grammatischen und stilistischen Uebungen verwandt werden kann. Und eine systematische Uebung und Erweiterung der grammatischen Kenntnisse lässt sich meines Erachtens durch nichts besser erreichen, als durch die Uebersetzung in die Fremdsprache. Hier muss der Schüler der Schwierigkeit ins Auge sehen und sie mit Hilfe seines positiven Wissens zu überwinden suchen.

Selbstverständlich könnte bei dieser Art des französischen Unterrichts der Aufsatz nicht Zielleistung bleiben. Aber wie der deutsche Klausuraufsatz als Zielleistung vielfach bekämpft wird, so liesse sich ja vielleicht auch die Examensleistung im Französischen auf eine andre Grundlage stellen. Eine nähere Erörterung dieses Punktes würde aber über den Rahmen dieser Abhandlung hinausgehen.

Berlin-Treptow. W. Violet.

Mitteilungen.

Englische Kriegsromane und Kriegsdramen.

Sogar von deutscher Seite ist die Behauptung aufgestellt worden, dass die feindlichen Schriftsteller einen edleren und höheren Standpunkt zur künstlerischen Bewältigung der gewaltigen Zeitereignisse gewonnen und daher dauernd wertvollere Werke als unsere Literaten geschaffen haben sollen. Gewiss bieten manche deutsche in ihrem Sinne gewiss gut „patriotische" Kriegsromane Angriffspunkte genug wegen ihres zu einseitig hervorgehobenen nationalen Standpunktes. Und das haben vornehmlich die Briten ausgenutzt, denn noch nie haben sie sich so intensiv mit dem deutschen Schrifttum befasst, jedoch nur insofern als sie es in antideutschem Sinne ausbeuten können; sie haben nämlich eine Menge deutscher Dichter und Philosophen, darunter natürlich auch Romanschriftsteller, ins Englische übertragen. Als klassische Beispiele gelten die Werke von Rudolf Stratz, besonders sein Roman: *Das freie Meer*, der freilich einen zu chauvinistischen Charakter tragen mag. Die Londoner Verleger haben jedenfalls mit dem Vertriebe solcher Uebersetzungen ihre Kriegsgewinne gemacht nicht minder als mit demjenigen der Schriften des „brutalen" Nietzsche (der übrigens der karikierte Held eines minderwertigen Romans von A. D. Sedgwick ist), des „perfiden, antireligiösen" Friedrich II., des „typisch gründlichen, anmassenden" Treitschke. Dem Stratzschen Roman lassen sich aber nicht wenige englische gegenüberstellen, die die „Seehelden" der Vergangenheit und Gegenwart preisen und einen engherzigen Marinismus predigen: als typisches Beispiel sei nur H. C. Ferrabys: *The Grand Fleet* herausgegriffen. Uebrigens ist, wenn man absieht von der jüngsten zum Teil religiös gefärbten imperialistischen Lyrik und den modernen Marineausstattungsstücken, auf diesem Gebiete der als Fachmann geschätzte Kriegsschriftsteller Archibald Hurt tätig.

Ein anderes beliebtes Thema der Romane nicht minder als der Dramen bildet das leidige Spionenproblem. Bezeichnend sind die Produkte des Detektivgeschichtenschreibers E. Phillips Oppenheim und des noch weit fruchtbareren William le Queux, die beide

bis in die jüngste Zeit hinein ihr sensationslüsternes Lesepublikum fanden. Die literarische Minderwertigkeit solcher Vielschreiber, denen es nur auf die Ausnutzung der Konjunktur ankommt und denen sich manche kriegerisch gesinnte schriftstellernde Frauen wie die rührigen Mrs. Humphry Ward und Mrs. Henry Wood zugesellt haben, ist kennzeichnend für die Psyche des englischen Lesers. Die Technik der Romanschreiber, die mit ihren Sympathieen natürlich auf seiten der Bundesgenossen stehen und anfänglich eine Russenbegeisterung, sodann eine ebenso eifrige Franzosenbegeisterung kultivieren, ist oft recht naiv, insofern als sie den Krieg zum bequemen Lösungsmittel vieler scheinbar unlöslichen Konflikte machen. Dass derartige Geschichten im Lande des *common sense* eine solche Verbreitung finden konnten, ist geradezu unbegreiflich.

Es scheint anderseits fast, als ob der Krieg lähmend auf die Gestaltungskraft sonst nicht unbedeutender Autoren gewirkt habe. Das beweisen die letzten Romane des berühmten Verfassers zahlreicher Abenteurergeschichten Rider Haggard, dessen Stern entschieden im Sinken begriffen ist, z. B. der Roman: *Love Eternal*, dessen spiritistischer Abschluss der herrschenden Mode entspricht. Rühmliche Ausnahmen müssen anerkannt werden, und zu ihnen zählt das Anfang 1918 erschienene Buch *Englishman Kamerad* von Captain Gilbert Nobbs, das die englische Kritik mit Recht „*a thrilling war book*“ nannte; hinter der schlichten, wahrheitsgetreuen Erzählung, die ihres autobiographischen Charakters wegen nicht wie ein gewöhnlicher Kriegsroman zu werten ist, steht ein Mensch, dem nichts Menschliches fremd ist und dessen erhebende von sieghaftem Optimismus durchdrungene Menschenliebe sich von Gehässigkeiten frei zu halten sucht. Unsere deutschen Kriegsromane bieten in der Beziehung doch sicherlich Ebenbürtiges, und sie sind nicht so von Hetz- und Hassgedanken durchtränkt wie manche englischen, von denen nur zwei wegen ihrer liebenswürdigen Titel hervorgehoben seien: Theobald Butlers: *Boche Land* und Sir Theodore Cooks: *The Mark of the Beast.*

Daher ist es auch unverständlich, dass ein Mann wie H. G. Wells von der deutschen Kritik, wenn auch auf Kosten eines gewiss nicht überragenden Geistes wie R. Stratz über Gebühr gelobt wurde. Das mag man den englischen Literaten überlassen, die in diesem unstreitig mit gewaltiger Phantasie begabten modernen Jules Verne ihren grössten Romanschriftsteller erblicken wollen. Wells verblüffte bekanntlich durch seine naturwissenschaftlichen Spekulationen und seine grotesk-komischen Zukunftsbilder sowie durch seine kühne Behandlung sozialer Fragen und ist als Techniker, Naturwissenschaftler und Soziologe gewiss der Beachtung wert, aber kein rechter

Kenner der menschlichen Psyche. Zwar findet er warme Worte für menschliche Gefühle und gibt seinem Schmerze über all das Kriegselend aufrichtigen Ausdruck in seinem bekannten Roman: *Mr. Britling sees it through*, welcher in der Presse auch unter dem vielleicht passenderen Titel: *Mr. Britling sees askew* zitiert wird. Denn man weiss nicht recht, was man anfangen soll mit des tüchtigen Herrn Britling Ideen vom ewigen Völkerfrieden und vom Völkerrecht, seinen geheimnisvollen Andeutungen eines neuen Atlas und einer neuen Religion, seinen Vorschlägen für den Völkerbund, von welchem er das schuldbeladene militaristische Deutschland einmal ausschliesst, und in welchen er es dann wieder gnädig aufnimmt. So ist das in schon mehr als 100 000 Exemplaren verbreitete Buch mit seinen unklaren, widerspruchsvollen Gedankengängen, auch in der jüngst erschienenen deutschen Uebersetzung, für uns nicht leicht zu geniessen. Eine Wiederholung der Ideen bringt Wells, der doktrinäre Dichterprophet, wie ihn die englische Presse nannte, in dem merkwürdigen Buche: *War and the Future.* Eine radikale Entwicklung der bisher nur angedeuteten religiösen Gedanken bietet er in seinem Werke: *God the Invisible King*; in seinem Zukunftsstaat gibt es nur noch Diener Gottes, und seine Zukunftsreligion kennt weder Dogmen noch Konfessionen! Wie sehr übrigens religiöse Fragen das literarische Britannien interessieren, geht z. B. hervor aus dem ebenso mystischen Roman: *The Quest of Ledger Dunstan* des puritanerhaften Alfred Tresidder Sheppard. Wells hat mit seinen paradoxen Werken die grossen Hoffnungen, die man vor dem Kriege auf ihn setzte, kaum erfüllt. Wir dürfen aber hoffen, dass andere vornehme Naturen aus der bisher geübten Zurückhaltung heraustreten werden, um uns von edlem Geiste getragene Zeitdokumente zu bescheren, und zwar Leute, wie die beiden schottischen Puritaner Carlyle, der Statthalter Goethes in England, und Ruskin, der begeisterte Kunsterzieher, Männer, die zu ihren Lebzeiten leider Prediger in der Wüste geblieben sind, wenigstens in ihrem Heimatlande, und die auch nach ihrem Tode von ihren Landsleuten nicht gewürdigt worden sind!

Die britische dramatische Kriegspoesie ist, wie L. Leonhard im *Literarischen Echo* öfters hervorhebt, von Anfang an von Gefühlen des Hasses durchtränkt nicht minder als die Lyrik und die Romandichtung. Die Fülle der innerlich unwahren, künstlerisch auf tiefer Stufe stehenden Hetz- und Spionendramen ist ein Beweis dafür, dass eine Zeit des verblendeten Hasses kein echtes Kunstwerk zu erzeugen vermag. Die englische Kritik führt dieses bedauerliche Versagen naiverweise auf den Umstand zurück, dass die tatkräf-

tige intelligente Jugend zum grössten Teil im Felde weilte. Aber sogar in der Literatur anerkannte ältere dramatische Dichter lassen sich dazu herab, die gemeinen Instinkte der sensationslüsternen Menge zu befriedigen. Ein Zugstück, das bereits im ersten Kriegsjahre volle Häuser sah, ist z B. der Einakter: *The Day*. Der sonst so liebenswürdige humor- und phantasievolle Autor J. M. Barrie ein Schotte von Geburt, der später mit seinem *Dear Brutus* einen berechtigten Erfolg errang, zieht hier die Person Wilhelms II in gehässiger Weise in den Staub. Nicht minder charakteristisch für den Tiefstand der englischen Bühnenkunst ist ein Erzeugnis des genialsten Dichters des modernen Versdramas Stephen Phillips. In seinem *Armageddon*[1]) überschüttet er das Deutschtum, welches er in echt britischem Puritanerinstinkt mit dem Bösen identifiziert, mit Verleumdungen, um die edlen Briten in den Himmel zu heben. Phillips arbeitet seiner alten Manier getreu zu stark auf die äussere Wirkung mit äusseren Mitteln; das Auftreten der Jungfrau von Orleans, welche hochherzig den Kölner Dom vor Vernichtung schirmt, ist ein derartiger naiver effekthaschender, bei der breiten Masse wirksamer Kunstgriff.

Vor dem Kriege sprossten auf dem Felde der dramatischen Kunst manche vielversprechende Keime zu einer neuen Blüte. Um den Männern in Khakibraun beim heimatlichen Urlaub angenehme Kurzweil zu verschaffen und um die Moral der Daheimgebliebenen zu erhalten und zu stärken, nicht zuletzt um die Theaterkassen zu füllen, boten aber die Bühnen im Kriege gefühlvolle Komödien und alberne Possen, geistlose Revuen und kindische Melodramen im Tingel-Tangel-Stil, die eine bessere Zugkraft ausüben als ältere klassische Stücke von Galsworthy und Shaw, der übrigens jüngst mit seiner Komödie: *Augustus does his bit*, einer Satire auf das englische Heer, grosse Entrüstung erregte. Um auch den eigenen Beutel zu füllen, werfen sich selbst ernster denkende Dramatiker auf das dankbare Gebiet der Kriegsliteratur; so erntete Rudolf Besier vor zwei Jahren reichen Erfolg mit seinem *Buxell*. Er arbeitete nach erprobtem Schema: Dem gemeinen *villain*, der hier natürlich nur der böse Deutsche sein kann, stehen die edlen *hero* und *heroine* gegenüber.

Zu den bereits erwähnten Spionendramen ist zu rechnen: *The man who stayed at home*, welches kennzeichnend ist für die Psyche des britischen Theaterpublikums; ein Pendant zu diesem Stücke, dessen Held sich eine gewaltige Volkstümlichkeit erwarb, trägt den Titel: *The man who went abroad*. Der praktische Brite versteht

[1]) Armageddon ist der Schauplatz der grossen Entscheidungsschlacht zwischen Gut und Böse in der Offenbarung Johannes und spielte schon in früheren englischen Kriegen eine Rolle.

es, selbst die Poesie zu Propagandazwecken auszuschlachten. Im Auftrage des nationalen Kriegssparkomittees verfasste Arthur Pinero, der bekannte englische Sudermann, der durch seine von englischer Seite abfällig beurteilte Charakterkomödie: *The Freaks* (*Tolle Einfälle*) von sich reden machte, einen patriotischen Einakter: *Mr. Livermore's Dream.* Der Stimmungsmache für die nationale Verteidigung dient auch I. E. Harold Terrys Komödie: *General Post*, welche aber in noch höherem Masse von Moral trieft: ein im Laufe des Krieges zum Obersten avancierter Schneider wird der Schwiegersohn eines Landedelmannes, welcher seine alten Vorurteile über die tüchtige Territorialarmee ablegt. Zu Beginn des letzten Kriegsjahres beginnen die Engländer der Kriegsdichtung, der Dramen noch mehr als der Romane, müde zu werden. Anfangs 1918 beauftragte der Leiter eines führenden Londoner Theaters zwei Literaten, ein zugkräftiges Stück zu verfassen, worin nicht die geringste Anspielung auf den leidigen Krieg vorkommen dürfe Es kommen daher Stücke zur Aufführung, in denen bei gänzlicher Ausschaltung deutschfeindlicher Elemente nur noch der biedere harmlose Hurrapatriotismus zu seinem Rechte gelangt. In diese Rubrik gehört das phantasievolle japanische Ausstattungsstück: *The Willow Tree* von Benrimo und Harrison Rhodes, welches der Schaulust der breiten kritiklosen Masse Rechnung trägt. Gehaltsvoller und reifer, auch in der Sprache, sind die dramatischen Erzeugnisse von John Drinkwater, der sich auch als Lyriker hervorgetan hat. Drei Stücke: *The Storm, The God of Quiet*, *X = 0 : A Night of the Trojan War* gab er zusammen heraus unter dem gemeinsamen Titel: *Pawns.* Unter *Pawns,* eigentlich den Bauern auf dem Schachbrett, versteht der Autor die im Felde wie Figuren hin und hergeschobenen Soldaten. In dem letzten der drei Stücke wird der Sehnsucht des Soldaten, dessen Herzen der Hass gegen den Feind fremd geworden ist, sowie seinem Verlangen nach einem idealen Dasein aus dem Schlachtengraus heraus, wirksam Ausdruck verliehen. Trotz solcher Ansätze, die eine Wandlung zu Besserem verheissen, wuchern auf der Volksbühne die Hetzstücke und Spionendramen weiter. Sie arbeiten z. T. mit dem überlebten Raffinement der Schauer- und Schicksalstragödie, wie etwa *Out of Hell* von Herbert Thomas. Unter dieses berüchtigte mit der günstiger werdenden Kriegslage an Beliebtheit zunehmende Genre fällt ein Machwerk, von dem vor kurzem auch in der deutschen Presse vielfach die Rede war, nämlich Cowens: *The Hidden Hand.* Unglaubliches leistet der Held Sir Charles Rosenbaum, dessen einziger. kümmerlicher Ausweis in einem Naturalisationsschein besteht, der aber mit auffälligem Akzente Deutsch spricht, ungeniert die ihm vom Kaiser dedizierten Zigarren raucht und in direkter Kabelver-

bindung mit Potsdam steht. Der bereits erwähnte Arthur Pinero, dem trotz aller Schwächen eine originelle dramatische Begabung nicht abzusprechen ist, liess sich sein sentimentales Soldatenstück: *Monica's Blue Boy* von einem Künstler wie Cowen vertonen. Zu den neuesten Spionendramen gehört eines, dem die Gemeinheit auf der Stirne geschrieben steht: *The Female Hun.* Der Autor Walter Melville hat es nach alterprobtem Rezept zusammengebraut: *hero*: ein Kriegsgefangener, *heroine:* ein Mädchen vom Lande, *villains:* unzählige, darunter der unvermeidliche naturalisierte Deutsche, *villainess*: eine deutsche Spionin, die hübsche Gattin eines britischen Generals.

Neben den bei den seetüchtigen Insulanern immer beliebt gewesenen Marineschauspielen, wie z. B. *The Freedom of the Seas, The Luck of the Navy, Seven Days' Leave* blühen die seichten Revuen und die humorlosen Melodramen nach dem Schema:

A little tam tam,
A little amour,
Some billing-wooing,
Et puis bonjour.

Bei allen diesen Gattungen bedeutet die äussere Ausstattung alles, ist die Qualität minderwertig, die Quantität geradezu überwältigend. Die Worte: „a year of unprecedented prosperity and equal barrenness" in denen der bekannte englische Kritiker J. T. Grein sein Urteil über die Ergebnisse der dramatischen Dichtung des Jahres 1917 zusammenfasst, können auch für das letzte Kriegsjahr gelten. Auch 1918 wuchs mit der Zahl der Männer in Khakibraun die Popularität der Theater jeglicher Art ungeachtet der hohen Steuern und Eintrittspreise. Die britischen Theatereigentümer sind findige Geschäftsleute, die unter die Kriegsgewinnler gegangen sind. Sie setzten dem Publikum die seichte Kost vor, die es verlangt, um bei leichter Unterhaltung die Kriegsnöte zu vergessen. Ernsthafte kritisch veranlagte Männer können nicht die Tatsache leugnen, dass Unternehmer wie Theaterbesucher, unter diesen sogar die gebildeten Klassen, an der Verflachung der Bühnenkunst gleichmässig die Schuld tragen. Wenn in der kommenden Friedenszeit die englischen Kriegsindustrien abbauen, werden die Theaterindustriellen sich die ihrige nicht aus den Händen nehmen lassen. Auch nach dem Friedensschluss werden sie wohl jahrelang keine neuen Theater aufkommen lassen, selbst anerkannte Künstler werden wie zuvor ihr Brot verdienen müssen als Kinoschauspieler oder als Darsteller in musikalischen Revuen und Komödien. Jüngst machte die englische Bühnengenossenschaft ihren Plan bekannt, eine „Schauspieler-Universität" zu gründen, also eine offizielle Unterrichtsanstalt für Schauspielkunst mit dem Privileg der Erteilung von Diplomen und

von Zeugnissen über den Grad der Ausbildung, um den Dilettantismus in dieser immer mehr zurückgehenden Kunst wirksam zu bekämpfen. Es gab bisher schon einige Schauspielerschulen in England, von denen die von Sir Herbert Tree die angesehenste ist; aber ein Zwang für die jungen Schauspieler, diese Unterrichtskurse mitzumachen zwecks Erlangung einer Anstellung bestand nicht.

Hoffen wir aber, dass sittlich hochstehende Männer wie John Galsworthy,[1]) die während des Krieges zumeist recht schweigsam gewesen sind, da ihrem Charakter die sensationslüsterne Kriegsliteratur nicht zusagt, nach beendigtem Streite mehr an die Oeffentlichkeit treten. Galsworthy wird übrigens mit seinen gedankenschweren von edlen menschlichen Absichten durchdrungenen Dichtungen kaum je auf das grosse Durchschnittspublikum Einfluss gewinnen können; erlebte er doch z. B. 1917 mit seinem Stück *The Foundations* einen entschiedenen Misserfolg, wobei zu berücksichtigen ist, dass seine dramatische Kunst im Verhältnis zu seinen Romanen recht schwach ist.

Im grossen und ganzen wird man behaupten dürfen, dass die englische Bühnendichtung aus dem Tiefstand, in welchen sie im Kriege nach verheissungsvollen Anfängen gesunken ist, sich für die nächste Zeit nach dem Kriege kaum erheben wird. Auch in den Kriegsjahren ist dem gebildeten Briten nicht die Erkenntnis aufgegangen, dass die Schaubühne eine geistige oder gar eine hohe sittliche Aufgabe zu erfüllen hat. Der Büchermarkt wird nach wie vor mit mehr oder minder seichten Unterhaltungsromanen überschwemmt, um den Lesehunger der nach wie vor gierigen Romanleser zu stillen. Die Ausbeute der üppig wuchernden Kriegslyrik wird bei einem so wenig lyrisch veranlagten Volke wie dem englischen kaum allzuviel Wertvolles und Bleibendes zutage fördern. Die ungeheure Popularität der musikalischen Revuen und Melodramen beweist nichts für die echte musikalische und somit auch in gewissem Sinne lyrische Begabung einer Nation. Die Schaubühne dient in erster Linie der Befriedigung der Schaulust der Briten, die bei ihrer langjährigen Lektüre dickleibiger Romane aber nicht

[1]) Gustav F. Steffen (*Krieg und Kultur*, Jena 1915, S. 56) nennt Galsworthys Namen unter den zweiundfünfzig Literaturgrössen Englands, welche sich in einer gemeinsamen öffentlichen Erklärung wenig vorurteilsfrei für die gerechte Sache ihres Landes einsetzten. Steffen (S. 66) zitiert auch einen Zeitungsartikel Galsworthys: *Democracy's war, Why German autocracy must be crushed*, bemerkt aber sehr richtig, dass er keine ganz so enge englische Begrenzung oder Insularität offenbart, durch welche sich die meisten englischen Schriftsteller und Forscher noch in unseren Tagen auszeichnen.

die nötige Phantasie besitzen, um sich dramatische Handlungen zu vergegenwärtigen. Ausserdem scheint der echter Theaterkunst abholde Puritanismus, dessen Pharisäertum wir in dem Hetz- und Verleumdungsfeldzuge zur Genüge kennen gelernt haben, noch lange nicht tot zu sein. Trotzdem möchten die Engländer den grössten dramatischen Dichter gerade im Kriege in selbstsüchtigem Eigendünkel als den Sohn ihres Landes für sich allein in Anspruch nehmen. Als Shakespeares *Mass für Mass* auf der Londoner Bühne zu neuem Leben erweckt wurde, kargten die englischen Kritiker nicht mit abfälligen Urteilen über das Dichtwerk. Die fast gleichzeitige Aufführung auf der deutschen Bühne veranlasste unsere Literaturkenner zu gerechteren, von tieferem Verständnis zeugenden Kritiken. Shakespeare ist und bleibt auch einer der Unsrigen!

In einer Zuschrift an die *Sunday Times* vom 6. Oktober 1918 heisst es: "Shakespeare conquered the Germans long before we started to do so," wobei anerkennenderweise hinzugefügt wird, dass Shakespeare immer noch in ganz Deutschland aufgeführt werde. Andrerseits zieht das kriegerische England gern die bekannten Stellen aus Richard II., Heinrich V. und Richard III. heran, um den Dichter als Sohn des Landes für sich zu beanspruchen; mit Zitaten aus den Königsdramen arbeitet auch J. A. R. Marryot in seiner *English History in Shakespeare* (1918), wo der mit wenig historischem Sinn begabte Autor das Zeitalter Shakespeares mit dem nicht minder glanzvollen England unserer Tage in Parallele stellt und u. a. nachzuweisen sucht, dass wie damals die spanischen Habsburger auch die Hohenzollern das Gleichgewicht Europas und die Freiheit der kleinen Staaten bedrohten. Weil Shakespeare nur Engländer war und sein wollte, nur Menschen mit materiellem Streben und ohne Ringen nach Wahrheit und Erkenntnis darstelle, wollte seinerseits das kriegerische Deutschland ihn in Bann tun. Die österreichische Shakespeare-Bacon-Gesellschaft, deren Präsident von Weber-Ebenhof dem alles untergrabenden englischen Einfluss entgegenarbeiten will, wirft den Stratfordern unpatriotische Gesinnung, bewusste Fälschung oder Weiterverbreitung der verfälschten Shakespeare-Legenden vor und posaunt Bacon als Ausbund der wissenschaftlichen und ethischen Fortschrittsbewegung aus (der Bacon garnicht ist!), um doch nur einen Briten gegen einen anderen zu vertauschen. Aber im Kriege ist, wie die unter dem Pseudonym Fratres rose de crucis 1916 erschienenen *Secret Shakespearean Seals* zeigen, auch das literarische England von der Shakespeare-Bacon-Kontroverse beherrscht; zum dreihundertjährigen Geburtstage des Dichters lieferte einer seiner Vertreter J. Gollancz mit seiner Huldigungsgabe: *A book of homage to Shakespeare* ein politisches, wissenschaftlich wertloses Tendenzwerk. Deutschland jedoch

leistete gründliche Forscherarbeit z. B. mit Schückings wertvollem Aufsatz im *Deutschen Bühnenjahrbuch.* Denn Shakespeare wird auch künftig wie Goethe und Schiller zu unseren Klassikern zählen.

Bochum. Karl Arns.

Was sind uns die spanisch redenden Länder nach dem Kriege?

Das Ende des Weltkrieges soll uns hoffentlich die Möglichkeit geben, unsere normalen politischen und Handelsbeziehungen zu den spanisch redenden Ländern der Erde wieder aufzunehmen. Als andere stehen wir ihnen heute gegenüber denn vor fünf Jahren. Damals ein mächtiges Volk, heute ein geschlagenes, geknechtetes und in sich selbst zerrissenes, damals fast auf allen Gebieten der Geber, heute der bittende Nehmer. Die Sympathie, die wir in den hispanischen Ländern vor dem Kriege genossen, ist zum grössten Teil durch den feindlichen Propagandafeldzug zerstört oder wenigstens arg ins Wanken geraten. Hier muss die aufbauende Arbeit einsetzen, wollen wir in Zukunft Nutzen ziehen aus unseren weiteren Bemühungen.

Wir müssen vor allem unsere wahre Lage während des Krieges und jetzt den Spaniern und Südamerikanern darlegen, notorische Lügenberichte richtigstellen und den berufenen Organen Gelegenheit bieten, sich von der Wahrheit unserer Worte und Schilderungen zu überzeugen. Zu diesem Zwecke muss entsprechendes Material zur Verfügung gestellt werden; nicht einseitig, sondern weitherzig, von rein wirtschaftlichen Fragen angefangen bis zur Kriegsliteratur. Die wertvollsten Bücher und Schriften, die der Krieg auf allen Gebieten geliefert hat, müssen baldigst ins Spanische übersetzt werden. Was weiss denn der Spanier bis heute von unseren völkischen Grosstaten, was von unserer bittersten Not? So gut wie nichts, und was er weiss, das kennt er aus englischen und nordamerikanischen Quellen. Das muss anders werden; schnelle Arbeit muss geleistet werden, feinsinnige und geschmackvolle Uebersetzerarbeit, Pionierarbeit, die dem ganzen deutschen Volke einen Boden schaffen kann, auf dem es weiterbauen mag. Und dann heran an die spanische Presse. Gewinnt ihr Vertrauen wieder und spart nicht am unrechten Fleck! Warum gingen uns in Hispanien so viele Sympathien verloren? Weil die von englischem Gelde bezahlten oder wenigstens unterstützten Zeitungen wie Unkraut die anderen überwucherten. Was geschah von deutscher Seite? Nichts. Man hatte kein Geld — und kein Verständnis — für derartige Dinge. Es fehlte uns am echten englischen — Verzeihung kaufmännischen! — Weitblick!

Wird man sich nun endlich dazu aufraffen können, in den bedeutendsten spanisch-sprechenden Ländern mindestens eine Zeitung zu begründen, die wenigstens unsere wirtschaftlichen Interessen vertritt? Oder geht die Michelei weiter?

Unsere Handelsprodukte werden in Zukunft vielleicht nicht mehr die Güte haben können, die sie vor dem Kriege hatten, aber wir müssen dafür sorgen, dass sie so gut sind wie irgend möglich; wir müssen gegen ihr Versinken in der Vergessenheit arbeiten, müssen sie überall wieder in Erinnerung bringen und sei es auch nur, um sie solange von ihrem alten Ruhm zehren zu lassen, bis es uns bessere wirtschaftliche Verhältnisse ermöglichen, wieder Waren der einstigen Güte auf den Markt zu werfen. Der deutsche Kaufmann und die deutsche Industrie allein können uns im Ausland wieder zu Ansehen bringen und wenigstens einen Teil dessen wieder gut machen, was die Diplomatie verbrochen und geschadet hat. Deshalb bereite die Feder, die Presse dem Kaufmann und dem Techniker den Weg! Endlich lerne der Deutsche, wie man im Auslande Freunde gewinnt, nicht durch Lügen über seine angeblichen Vorteile nach englischem Muster, sondern durch Bekämpfen der erlogenen Nachteile.

Um alles dies durchführen zu können, ist eine Hauptbedingung zu erfüllen: Unsere Interessenvertretung in den Ländern spanischer Zunge muss in Händen von Leuten liegen, die mit ihrer Aufgabe auch fertig werden können; wir brauchen keine Repräsentationspuppen, sondern Männer, die die rechten Eigenschaften am rechten Ort in rechter Weise zum Segen ihres Landes betätigen. Nie darf es wieder vorkommen, dass ein Vertreter des Reiches in einen Staat geschickt wird, dessen Sitten, Gebräuche, ja selbst Sprache er nicht kennt, nie ein solcher, der in seinem Eigendünkel von oben auf das fremde Land und Volk herabsieht und überall glaubt, Lehrmeister spielen zu müssen. Das alles muss im Interesse unserer neu zu schaffenden Handelsstellung in der spanischen Welt endlich einmal gesagt werden. Müssen die Reichsgeschäfte z. B. in Argentinien oder Chile unbedingt von einem Berufsdiplomaten verwaltet werden, der vielleicht ein Genie auf staatswissenschaftlichem Gebiete ist, jedoch von Handels- und Wirtschaftspolitik keinen blauen Dunst hat? Warum sollte ein kluger Kopf, der aus dem Kaufmannsstande oder der Industrie hervorgegangen ist, nicht ebenso oder noch besser sein Vaterland vertreten können? Das hat die Schweiz schon längst eingesehen und es wird Zeit, dass wir es auch einsehen. Wir sollen uns auch jene alte preussische, an und für sich so lobenswerte Eigenschaft abgewöhnen, überall verbessern und ordnen zu wollen. Damit er-

reichen wir doch nichts und verscherzen uns alle Zuneigung der fremden Völker. Am meisten erregen wir dabei Anstoss bei den Spaniern der alten und neuen Welt, denn diese wollen sich nun einmal von anderen Völkern — übrigens auch von den Yankees nicht! — in ihren Kram reden lassen. Ich könnte Beispiele anführen, die das hell beleuchten, will jedoch nicht zu lang werden.

Das bisschen Zuneigung oder Achtung, das wir in Spanien und dem lateinischen Amerika noch haben, gilt es also geschickt zu erhalten und zu vergrössern. Dazu bedarf es vor allem der Entsendung tüchtiger sprachgewandter Männer in jene Länder. Diese haben wir, sie müssen gefunden und unterstüzt werden. Unser Handel muss durch sie nach den spanisch redenden Ländern gelenkt werden; dort allein blühen ihm noch verborgene Aussichten.

Was die Sprache selbst angeht, so sollte man das Spanische wenigstens fakultativ in die höheren Schulen einführen; es müsste weiteren Kreisen Gebildeter zugänglich gemacht werden. Vor allem kann man auch verlangen, dass an den Hochschulen gute und nützliche spanische Vorlesungen gehalten werden. Ich meine keine, wie sie heute bestehen, wo philologische Vergleiche zu anderen romanischen Sprachen im Vordergrunde stehen oder solche, in denen ein Kapitel des Don Quijote im Verlaufe eines Semesters mühsam und haarspalterisch zerpflückt wird, sondern solche, in denen der Studierende tatsächlich eine Ahnung vom Spanischen als Verkehrs- und Umgangssprache bekommt. Es gibt an den verschiedenen deutschen Universitäten Lektoren für die unglaublichsten Sprachen, bloss die uns am meisten naheliegende Sprache, das Spanische, ist unendlich stiefmütterlich behandelt. Wenn wenigstens die neugegründeten Universitäten zu Hamburg und Köln hier einmal Wandel schaffen wollten! Bei beiden sind die besten Ansätze vorhanden; hoffentlich wird der Staat diesen Dingen mit Einsicht seine Aufmerksamkeit zuwenden.

Die Kenntnis der spanischen Sprache in weiteren Schichten des Volkes hat noch eine tiefere Bedeutung. Wer will leugnen, dass sobald es möglich sein wird, eine grosse Auswanderung einsetzt? Und wohin wendet sich seit Jahren der Strom der deutschen Auswanderer? Nach Nordamerika, also in angelsächsisches Land. Unsere eigenen Volksgenossen dienen dazu, die Volkskraft unserer grössten Feinde und Handelsrivalen zu stärken. Könnten die Auswanderer jedoch ein wenig spanisch, so würde sich manch' einer überlegen, ob er nicht lieber nach Süd-, statt nach Nordamerika auswanderte. Und bekanntermassen verlieren die Deutschen in Südamerika des grösseren Rassenunterschiedes wegen ihre völkischen Eigenschaften nur in geringem Masse, während in Nordamerika schon bei den Kindern der Einwanderer eine völlige

Yankeesierung eintritt. Es wäre deshalb vielleicht zu überlegen, ob man nicht für Auswanderer mit Unterstützung des Reiches kurze Sprachkurse im Spanischen einrichten sollte, die vielleicht auf der Ueberfahrt fortgesetzt werden könnten. Ist der Deutsche erst einmal dahinter gekommen, sich in einer fremden Sprache verständlich machen zu können, so lernt er von selber sprechen; der Deutsche ist eben kein Engländer.

Was den Unterricht auf den höheren Schulen angeht, so wäre vorzuschlagen, zunächst fakultativen Unterricht zweistündig einzuführen. Dieser brauchte vorläufig nicht von professionellen Lehrern gehalten zu werden. In jeder Stadt fände sich sicher eine willige Kraft, die der guten Sache wegen die kleine Arbeit auf sich nähme. Lohnte sich das ganze Beginnen, so könnte man wohl 2 Stunden Französisch an den Realgymnasien und je eine Stunde Latein und Griechisch an den humanistischen Gymnasien fallen lassen und statt ihrer obligatorisch Spanisch einführen. Es wird in den nächsten Jahrzehnten nicht für uns darauf ankommen, möglichst tüchtige Kenner auf dem Gebiete der klassischen Sprachen zu erziehen; auch tut es nicht Not, Abiturienten ins Leben zu lassen, die tadellose Aufsätze in gewähltem Französisch schreiben, das ihnen eingebläut ist und das sie möglichst schnell nach dem Examen wieder vergessen; viel mehr steht auf dem Spiele: Wir sollen junge Leute in die Welt schicken, denen wir die besten Kampfmittel mit auf den Lebensweg geben, die wir ihnen geben können, um heute den Daseinskampf gegen eine Welt von Hass führen zu können. Zu diesen Waffen muss mit in erster Linie eine gewisse Kenntnis der spanischen Sprache gehören, da sie unseren Weg in die Zukunft des deutschen Handels in der Welt erschliessen muss.

Mögen diese Zeilen eine Anregung geben zu tatkräftigem Handeln zum Wohle unseres neuzuentwickelnden Verhältnisses zu den Ländern spanischer Zunge.

Greifswald. Fritz Lejeune.

Lexikalische Beiträge zum Typus *ajouter foi.*

(Fortsetzung.)

faire **abdication**

1835 *Académie* 6/3; 1878, 6/2 abdication: Charles-Quint fit abdication à Bruxelles. — Ch. Epheyre, *La douleur des autres* XIV. I. 587: Un mois s'était écoulé depuis le jour, désormais historique, où il avait fait solennellement abdication de son immense fortune. — abdanken, verzichten auf.

faire **abus**

Séguier in 1890 *Revue des deux mondes*, déc., 854: C'est donc, s'écriait Séguier (Präsident in der Verhandlung gegen Fouquet), que le roi

a fait abus d'autorité. (C. Rousset.) — D'Hérisson, *La légende de Metz* II. 24: Un char d'une élégante simplicité, dépourvu des draperies dont nous faisons généralement abus dans nos mascarades mortuaires, est traîné par des chevaux tenus en main par des uhlans. — so S.: Missbrauch treiben mit.

faire **angle (+ adj.)**

P. Loti, *Madame Chrysanthème* III. 33: Plongeon brusque, les mains posées à plat sur les genoux, le torse faisant angle droit avec les jambes comme si le bonhomme se cassait. — 1900 *Lecture pour tous,* juillet, 910/2: A cette hauteur, contre la cheminée et la muraille qui fait angle 3 mètres plus loin, installons une planche. — einen Winkel bilden.

faire **application**

Mme de Rémusat, *Mémoires* I. 322: »Vous aimez les vers?« me dit Bonaparte; j'avais bien envie de répondre: »Surtout quand ils font application.« Je n'osais jamais. — L. Dubreuilh, *La Commune (1871)* in *Histoire socialiste 1789—1900.* Tome XI. 330: Son appréciation cadre bien moins exactement quand on la rapporte aux blanquistes: à Duval, à Eudes, à Ferré . . et moins encore, si on tente d'en faire application à des hommes tels que Tridon, Vaillant ou Arnaud. — anwenden auf, passen.

faire **(adj. +) besogne**

A. Daudet, *La belle Nivernaise* III. 22, 26 (Velh. & Klasing): Il ne faisait pas grande besogne [l'Equipage], bien qu'on entendît jour et nuit sur le pont le clabaudement de sa jambe de bois. — 1915 *Annales politiques et littéraires* 1690; 14 nov.; 567/2 (Faguet): Nous battons la frontière bulgare avec avantage: nous faisons excellente besogne. — X. de Montépin, *Le ventriloque* II. XXXVIII. 117: Je recommencerais à travailler comme un jeune homme . . — Je ferais besogne d'ouvrier et je gagnerais assez d'argent pour donner du pain à ma fille. — Pl. allein führt faire belle besogne neben faire de la belle besogne an; letzteres geben auch Littré und S. (dieser auch ohne Artikel) neben de la bonne besogne; tüchtige usw. Arbeit leisten.

Ch. Epheyre, *La douleur des autres* X. I. 435: Roch et Dal, nos deux robustes chevaux, ont fait de la belle besogne sans rien dire. — P. Beauregard in 1912 *Chambre des Députés, débats parlementaires* 96. II. 853/2: Lorsqu'il nous est possible de mettre de côté nos dissentiments politiques, nous pouvons arriver à faire de bonne et utile besogne.

1915 *Annales politiques et littéraires* 1690; 14 nov.; 567/1 (Faguet): Et les Russes continuent de faire une besogne admirable. — 1915 *Le Matin* 11596; 27 nov.; 2e éd.; 1/2: Au point de la guerre où nous sommes, quand on réunit 250000 hommes, c'est pour leur faire faire une besogne utile et précise.

faire **bloc**

L. Dubreuilh, *La Commune (1871)* in J. Jaurès, *Histoire socialiste 1789—1900.* Tome XI. 267: Patriote, républicain rejoignaient pour le moment du moins le socialiste et le révolutionnaire au siège et allaient faire bloc avec lui. — *La grande guerre* etc., ed. E. Pariselle. (Velhagen & Klasing. Pr. 209) 42, 26: Hors de la tranchée-bain, l'homme rampe quelques mêtres en creusant un gluant sillage, puis, empâté de limon, est menacé de faire bloc avec le sol mouvant (fest anhaften an). — 1915 *Journal de Genève* 56; 26 fév.; 3/5: Il dépeint . . les partis qui se fusionnent, l'union qui s'affirme, la nation qui fait bloc, en un mot la vraie France qui est apparue. — 1915 *Annales pol. et litt.* 1695; 19 déc.; 724/3 (Abbé

Wetterlé): Notre science ne se serait pas imposée aux nations étrangères, si nos intellectuels n'avaient pas fait bloc sous une solide direction. — 1916 *Gazette de Lausanne* 154; 6 juin; 3/3: Ces »9 Hommes« se groupent ou se divisent; font bloc à l'occasion ou s'éparpillent. — La pièce se précise et se fortifie par le décor, qui se précise et se fortifie à son tour par les costumes; et le tout doit faire bloc. — fest zusammenhalten; sich scharen, ein Ganzes bilden.

faire **boule de neige**

A. Bauquenne, *L'écuyère* I. III. 42: Puis les détails intimes, qui avaient fait boule de neige, grossis des mensonges quotidiens. — J. Claretie, *Brichanteau comédien* II. 71: Les propos désagréables pour Baculard firent boule de neige. — H. Lavedan, *Le marquis de Priola* I. IX. 89: Elle [cette bonne action] se répète de bouche en bouche, on la loue, on l'amplifie, elle fait boule de neige. — 1915 *Journal de Genève* 355; 24 déc.; 2e éd.; 1/2: Il serait surprenant que leur petit groupe ne fît pas boule de neige.

P. de Kock, *Madame Tapin* X. 116: Il lui avait fallu emprunter de nouveau, et cette fois on ne lui avait prêté qu'à gros intérêts. Ensuite cette somme avait fait la boule de neige. — E. About, *L'homme à l'oreille cassée* VII. 59: Forcez le blocus, réunissez-vous aux garnisons de Stettin, de Custrin, marchez sur l'Elbe, entendez-vous avec Saint-Cyr et Davoust pour concentrer les forces éparses . .; faites la boule de neige. — lawinenartig anwachsen, zunehmen.

faire **buisson creux**

A. Bouvier, *Les pauvres* 17: Un chevreuil? Ça va . . nous ne ferons pas buisson creux. — X. de Montépin, *Le ventriloque* I. XX. 21: J'avais comme une idée que le ventriloque aurait pris la poudre d'escampette! . . il paraît que je me trompais et que nous ne ferons pas buisson creux. — 1914 *Tribune de Genève* 291; 20/21 déc.; 8/5: Le khédive perd son trône; Mahomet perd deux cent mille livres et l'Allemagne, une fois de plus, fait buisson creux. — vgl. trouver buisson creux; das Nachsehen haben, hinters Licht geführt werden.

faire **chaud**

E. et J. de Goncourt, *Renée Mauperin* (Modern Bibliothèque) XV. 57/2: Et puis, ce qu'elle vous fait, c'est de vous faire chaud au cœur. — Marc-Monnier, *Le roman de Gaston Renaud* I. 7: Je les mangeais [les contes] trop vite pour qu'ils pussent me faire ni chaud ni froid. — 1916 *Annales pol. et litt.* 1704; 20 fév.; 210/1: Ah! comme ces lettres font chaud au cœur. — jem. das Herz warm machen, erwärmen.

faire **collection**

Stendhal, *Le rouge et le noir* II. LI. 124: Si je baisse décidément les yeux, j'aurai l'air de faire collection de leur paroles. — E. About, *L'homme à l'oreille cassée* XVIII. 228: Depuis deux ou trois ans, elle faisait collection d'hommes célèbres, en photographie, bien entendu. — P. Bourget, *Les détours du cœur* IX. 251: Mais j'y songe. Je fais collection de bagues anciennes. Je lui achèterais très volontiers la sienne. — sammeln.

J.-N. Bouilly, *Contes à ma fille* II. 109: Mélanie, qui comptait bien faire une ample collection de mots heureux et de citations, se plaça entre deux vieillards vénérables.

faire **(adj. +) connaissance**

H. Murger, *Les roueries de l'ingénue (La nostalgie)* 229: Melchior avait été emmené en Italie par un ami riche, il y fit connaissance de la Costenzina. — Mme C. Broussel, *Une institutrice en Angleterre* I. XVIII. 222: Alice accompagna son mari jusqu'à Liverpool, où elle devait faire connaissance de sa nouvelle famille. — XI. 436: Ce gentleman était M. Percy dont Alice avait fait connaissance la veille. — G. Tillié, *Une fille au Vatican* I. 19: Le capitaine de vaisseau Robert des Ablons fit connaissance de Solange de Braillaire lorsque celle-ci avait seize ans. — 1914 *Tribune de Genève* 293; 23 déc.; 5/4: Un peu plus tard, le mardi 8, il fit connaissance de Louis Brossard. — Pl. E. gibt faire connaissance, faire (la) connaissance jemandes Bekanntschaft machen, jem. kennen lernen, während H., Hö., Br., L. faire connaissance avec q. und faire la connaissance de q. verzeichnen; faire connaissance de q. ist bisher noch weniger häufig als das ursprüngliche faire connaissance avec, wofür noch die folgenden Beispiele.

E. et J. de Goncourt, *Renée Mauperin* (Modern Bibliothèque) XVI. 58/2: Je vais vous faire faire connaissance avec nos connaissances modernes. — Th. Gautier, *Jettatura (Toison d'or)* (Auteurs célèbres) 179: Dailleurs cette manière de faire connaissance avec une jolie femme était prévue par le Code. — 1915 *Petit Journal* 19165; 17 juin: 2/4: Il allait faire connaissance avec cet être mystérieux qui était son grand-papa.

A. Dumas, *Le comte de Monte-Cristo* III. VIII. 148: Mais tout cela sera pour plus tard, quand nous aurons fait meilleure connaissance. — Ch. Deslys, *L'aveugle de Bagnolet* (Auteurs célèbres) IX. 103: Demain tu feras plus ample connaissance avec lui. — L. Hantières, *La petite Tzigane* XV. 174: Si vous voulez, nous ferons plus ample connaissance. — A. Delorme, *Journal d'un sous-officier* II. II. 50: Je dus à cet honneur de faire, sans plus tarder, ample connaissance avec la ville. — sonst nur ohne Adjektiv verzeichnet; jem. genau(er), besser kennen lernen.

Félix de Rocca, *De l'Alaï à l'Amou-Daria* VIII. 154: Mais avant de poursuivre notre chemin, faisons une ample connaissance de la région que nous allons traverser.

faire **défalcation**

M. Monnier, *Le tour d'Asie* I. 159: Défalcation faite d'élément militaire, on en compte vingt-deux [Européens]. — L. Dubreuilh, *La Commune (1871)* in *Histoire socialiste 1789—1900.* Tome XI. 311: Défalcation faite de deux ou trois individualités suspectes, . . l'honneur, la probité, la sincérité, la bonne foi furent leur lot [des gens de la Commune]. — Fr. Godefroy, *Dictionnaire de l'ancienne langue française. Complément*: Defalcation: Defalcacion lui devoit estre faite d'icelle rente. (1375, Prev. de Paris). — etwas abziehen, absehen von.

faire **demi-tour**

Dick de Lonlay, *Français et Allemands* XXV. 382: Elle est obligée de dételer ses voitures et de faire demi-tour à bras [la 4e batterie]. — Cunéo d'Ornano, *Mes étapes* VI. 168: Chacun fit demi-tour et ce jour-là, nous déjeunâmes au restaurant de la Tête Noire. — 1914 *Tribune de Genève* 299; 31 déc.; 4/6: Je fus obligé de faire demi-tour pour rentrer à Verviers. — Kehrt machen.

faire **(adj. +) diligence**

G. Sand, *Consuelo* II. LXI. 232: Le guide reprit le chemin de Riesenberg, sans trop se presser, ainsi que Consuelo l'avait bien espéré et prévu tout en lui recommandant de faire diligence. — L. Noir, *Une revanche de Vidocq* I. XIV. 95: Mon cher, je t'attendrai au cercle; fais diligence, car mon sort se décidera cette nuit! — Mary-Gill, *Les faux dieux* V. 94: Mais, bien qu'il fît diligence, il n'y trouva plus le vieux Rubert. — X.-B. Saintine, *Picciola* II. VIII. 234: La poussière qui les couvre dit assez qu'ils ont fait bonne diligence pour arriver. — G. Aimard, *Les aventures singulières de Michel Hartmann. Le chien noir* I. 12: Tu viens bien tard. — Ce n'est pas de ma faute . . j'ai fait pourtant grande diligence. — sich (sehr) beeilen, nicht säumen; angeführt, doch ohne Adjektiv, von H., Pl., L.; letzterer gibt keinen Beleg für die artikellose Verbindung. Dagegen hat er folgendes Beispiel: Adraste avait fait une incroyable diligence pour faire le tour d'une montagne presque inaccessible. Fén. Tel. XVI.

faire **dodo**

A. Bauquenne, *L'écuyère* I. V. 60: Fais dodo, à présent! dit Plunkett, qui allumait une cigarette dans ses deux mains fermées. — E. Zola, *Le capitaine Burle* III. 44: Alors, il laissa les deux vaches faire dodo. — A. Reschal, *L'ornière* II. II. 166: Peut-être ferions-nous bien d'aller faire dodo. — Baba machen; so S.

A. Reschal, *L'ornière* III. I. 253: Veux-tu faire ton dodo, vilain chéri. — Je suis énervé. — 1915 *Annales pol. et litt.* 1694; 12 déc.; 694/3 (Jacques P.): Do, do! mon petit; là . . fais ton petit dodo.

faire **doute**

H. d'Estre, *Rivaux de Gloire* (O. Glöde, Französische Kriegsnovellen, Velhagen & Klasing, Pr. 189) 21, 4: Attendues avec impatience, tant que leur venue pût faire doute, l'arrivée des divisions . . excita moins d'enthousiasme, quand on apprit que . . — Fr. Masson, *Napoléon chez lui* VII. 166: La plume de Meneval court sans arrêt, dans une écriture très abrégée, pourtant à peu près lisible, où seuls, les noms d'hommes, remplacés par des lettres initiales, peuvent faire doute. — H. Kistemaeckers, *La femme inconnue* VIII. 101: Il se vit abordé par une carrure voyoucratique dont la qualité ne pouvait faire doute aux yeux les moins connaisseurs. — 1913 *Le Mercure de France.* mars, 314: Car il ne fait plus doute maintenant pour personne que l'Allemagne ne vienne d'effectuer une brusque volte-face (P. Louis). — zweifelhaft sein; nur Pl. gibt den Ausdruck und nur negativ: ne pas faire doute, de doute, welch letzteres zu überwiegen scheint.

1915 *Journal de Genève* 353; 22 déc.; 2e éd.; 1/1: L'issue du scrutin ne faisait pas de doute. — 1915 *Gazette de Lausanne* 42; 12 fév.; 1/4: Nous serons victorieux, cela ne fait pas de doute. — 1915 *Annales pol. et litt.* 1681; 12 sept.; 312/1: La supériorité des Allemands était telle que le forcement du détroit de Domesnœs . . ne pouvait faire de doute. — 1916, 1743; 19 nov.; 516/3: Cela ne fait de doute pour personne. — Ch.-Hirsch, *Le Tigre et Coquelicot* XVIII. 269: Car vous êtes complices des souteneurs et de la fille qui m'ont volé . . ça ne fait pas de doute, . . ça n'en fera pour personne.

faire **emploi**

G. Sand, *Lélia* I. XLVIII. 315: Il semblait dédaigner de faire emploi de son intelligence. — P. Mérimée, *Carmen (Nic. Gogol)* 286: On devine qu'il a été fonctionnaire public et qu'il a un capital dont il

voudrait faire emploi. — 1896 R. Stourm in *Revue de Paris*, mars, 93: Le relèvement des tarifs actuels qui frappent l'alcool devrait être tenu en réserve comme une des plus précieuses ressources de guerre. Aussi voyons-nous avec peine tant de projets vouloir en faire emploi prématurément. — A. Dumas, *Le comte de Monte-Cristo* II. VIII. 96: Elle . . m'a chargé, au fur et à mesure que ces papiers écherraient, d'en toucher les fonds chez vous et de faire emploi de ces fonds. — 1910 *Economiste français*, 10 sept., 386/1: Bref, il insiste une fois de plus sur l'avantage qu'il y a pour cela, comme aussi pour la correspondance écrite à faire emploi du portugais! — gebrauchen, anwenden; H. sagt im *Archiv für das Studium der neueren Sprachen* 1856, XI. 227: Man sagt faire usage, aber nicht faire emploi. Sonst ist nur das übliche faire double emploi verzeichnet.

A. Dumas, *Le comte de Monte-Cristo* II. IX. 112: Penelon avait . . fait bon emploi de son argent. — Auburtin et Blanchard, *La cité de demain dans les régions dévastées* 48: Loin de faire double emploi avec celui préparé par la Société des architectes diplômés par le gouvernement . . ce concours le complète heureusement.

faire (adj. +) étalage

G. Sand, *Lélia* I. XLVII. 314: Ne voyez-vous pas que toute cette moralité dont je viens de faire étalage n'est que la misérable comédie d'un vieux soldat tombé en enfance? — G. Aimard, *Les aventures singulières de Michel Hartmann. Le chien noir* I. 14: Il paraît que M. Jeyer, malgré . . le républicanisme dont il faisait étalage, avait été dénoncé comme partisan de l'Allemagne. — G. Duruy, *Petite histoire populaire de France* II. 75: Molière . . se moque des femmes qui font étalage de science et de bel esprit. — A. France, *L'orme du mail* IV. 31: M. Guitrel prétend expliquer les scènes de l'Evangile au moyen de la prétendue couleur locale et de la fausse psychologie dont les Allemands firent grand étalage. — *Littré*, dîner v. n. 5⁰: S'il est riche ou s'il est si riche, qu'il dîne deux fois, se dit d'un riche qui, faisant étalage de ses richesses, ne peut pourtant que dîner une fois comme tout le monde. — prunken mit, zur Schau tragen; (unter étalage 4⁰ gibt L. nur zwei Belege für faire l'étalage: Quand j'aurai tout dit, j'aurai fait l'étalage d'un vrai pédant: J. J. Rousseau, *Emile* III; Je n'irai point, changeant tout à coup de langage, Seigneur d'un vain remords faire ici l'étalage: Benj. Constant, *Walstein* II. 4.)

faire froid

Marc-Monnier, *Le roman de Gaston Renaud* I. 7: vgl. faire chaud. — Chamfleury, *L'usurier Blaizot* VIII. 97: Le pantalon faisait froid à regarder. — L. Hautières, *La petite Tzigane* XI. 128: Le délabrement, la malpropreté de ce réduit lui firent froid au cœur. — M. A. de Bovet, *La belle Sabine* II. I. 231: Le clair-obscure m'oppresse d'une angoisse qui me fait froid au cœur. — Cunéo d'Ornano, *Mes étapes* V. 144: Mais j'avoue que le moyen proposé par cet officier m'a fait froid dans le dos. — vor Entsetzen ein Kältegefühl erregen, jemanden erschauern lassen.

faire glane

1835 *Académie* 838/3; 1878, 830/2 glane: Prov. et fig. Il y a encore champ, beau champ pour faire glane, se dit lorsqu'on peut encore travailler à une chose sur laquelle un autre a déjà travaillé. — Ch. Deulin, *Contes du roi Cambrinus* 6: Quoiqu'il y eût assez de champ pour faire glane, Gayant trouva que Tord-Chêne en usait un peu bien sans façon. — Nachlese halten; so S., L. glane.

faire hommage

1835 *Académie* 894/3; 1878, 886/3 hommage: Don respectueux, offrande: faire hommage à q. d'une chose. Je lui ai fait hommage de mon livre. — A. Trognon, *Histoire de France* II. 261: Le 10 janvier 1383 Charles VI . . alla faire hommage de sa victoire au patron du royaume. — 1914 *Tribune de Genève* 280; 8 déc.; 1re éd.; 2/2: D'avance, ils font à leur patrie, à une idée, hommage de leur vie. — 1901 *Revue des deux mondes*, février, 629: Ce n'était certes pas la douzaine de fioles du précieux liquide, dont l'inventeur leur faisait gracieusement hommage, qui pouvait les déterminer (G. d'Avenel). — jemandem die Ehre von etwas zukommen lassen, etwas widmen, schenken; so S.: *Littré*, hommage 4⁰, verzeichnet es, gibt aber keine genügenden Belege.

faire invasion

B.-X. Saintine, *Picciola* II. II. 187: Elle hésitait cependant, lorsqu'une troupe de hussards, brûlés de soif, fit invasion dans son asile. — H. de Balzac, *La cousine Bette* 358: C'est l'art faisant invasion dans la nature. — P. Vincent et F. Bouffandeau, *Leçons d'histoire littéraire* IV. 23: Le français fait invasion jusque dans les villages les plus reculés. — Ch. Epheyre, *La douleur des autres* III. VII. 75: C'était Eva, qui, tenant son amie Cécile . . par la taille, venait faire invasion au milieu de ses rêves. — eindringen in.

1835 *Académie* 55/2; 1878, 56/3 invasion: Faire une invasion. Les Tartares firent une invasion dans la Pologne.

faire joujou

M. Prévost, *Nouvelles lettres de femme* 45: Voilà comment j'étais devenue humble vis-à-vis de lui, moi qui, la veille, me moquais de tout le monde et faisais joujou avec les »flirts«. — 1915 *Annales pol. et litt.* 1668; 13 juin; 730/3: C'est, disent-elles, pour faire joujou que ces dames soignent les blessés. — spielen, sein Spiel treiben.

faire jurisprudence

Franc Nohain et Paul Delay, *Histoire anecdotique de la guerre de 1914—1915* (Preuss. Staatsbibl.: Krieg 14; 5955) XI. 56: Six jours plus tard, le ministre de la Justice communiquait cette décision, qui lui paraissait »de nature à faire jurisprudence«, à tous les présidents de Cour d'appel. — S. faire 12: faire jurisprudence: als Recht gelten. — jurisprudence 2: faire jurisprudence en faveur de q. zu jemandes Gunsten entscheiden.

faire largesse

Ch.-H. Hirsch, *Le Tigre et Coquelicot* XIV. 196: Il entendait ainsi que la vénusté de Mlle Fathma impressionnerait les Parisiens et qu'ils lui feraient largesse. — Ch. Letourneau, *L'Evolution du mariage* 66: A Sparte, Lycurgue autorisa les maris à faire ainsi largesse de leurs épouses, quand ils jugeaient leurs amis dignes de cet honneur. — Marcel Monnier, *Le tour d'Asie* I. I. 14: Le bonhomme, à ses heures, fait largesse et joue les petits manteaux bleus. — 1915 *Petit Journal* 19151; 3 juin; 2/6: Tenez, vous autres, dit-il, leur rendant le paquet, d'un geste de prince faisant largesse. — reiche Gaben verteilen, etwas verschenken.

faire adj. + lumière oder lumière + adj.

Barbey d'Aurevilly, *Les diaboliques (Le rideau cramoisi)* 26/2: Tout au plus un monosyllabe . . et encore, un monosyllabe qui ne faisait pas grande lumière sur la nature de cette fille. — 1916 *Gazette de Lausanne* 111; 22 avril; 1/3: M. Savoy demanda immédiatement au Con-

seil fédéral de prendre toutes mesures utiles aux fins de faire lumiere pleine et entière sur les faits dont on l'accusait.

Th. Cahu, *La rançon de l'honneur* V. 81: Celui-là, vous voudriez le connaître et l'arrêter d'abord, pour le punir de l'acte qu'il a commis, et parce que, par lui, vous espérez remonter à d'autres, et faire la lumière complète. — 1896 G. Giacometti, *Revue de Paris*, avril, 5/6: La Chambre avait compris qu'elle était obligée de faire la pleine lumière. — 1916 *Annales pol. et litt.* 1742; 12 nov.; 496/2: Il fait la lumière sur des événements locaux que l'enquête officielle du gouvernement belge n'a pu connaitre. — X. de Montépin, *Le Ventriloque* (Naumbourg, G. Paetz) III. XXV. 48: Nous ferons la lumière dans les ténèbres où elle [la justice] s'égare. — E. Daudet, *Bismarck* VII. 122: C'est sur ce point qu'il fallait d'abord faire la lumière. — V. Hugo, *Les misérables* I. IX. 56 (Paris, Hetzel) Les écroulements des erreurs et des préjugés font de la lumière. — (volles) Licht verbreiten, (volle) Klarheit schaffen; mit Artikel nebst beigefügtem oder fehlendem Adjektiv scheint es häufiger zu sein.

faire **machine (en) arrière**

1910 *Annales pol. et litt.* 1406; 6 juin; 565/2: Vainement, le commandant Salomon ordonna-t-il de faire machine en arrière à toute vitesse. — 1915; 1666; 30 mai; 670/1 (Faguet): La force de rendement du bluff est épuisée et . . même les entrepreneurs d'exagérations commencent à s'en apercevoir. Et ils font machine en arrière et, surtout, ils veulent que les autres exécutent ce mouvement. — 1915 *Le Journal* 8368; 25 août; 1/1: Etroit et dur chemin, dont les virages sont pires que ceux du Galibier, et où nous devons faire plus de trente fois machine en arrière au bord de l'abîme. — 1915 *Le Matin* 11400; 15 mai; 1/2: Leur démission [de M. Salandra et de M. Sonnino], loin de montrer que l'Italie fait machine arrière, ne doit servir qu'à permettre de marcher de l'avant avec plus d'autorité. — 1916 *Gazette de Lausanne* 101; 11 avril; 1/3: Beaucoup de membres du Deutsch-schweizerischer Sprachverein ont pu se rendre compte . . de la terrible œuvre de désagrégation nationale accomplie; ils ont fait machine arrière et se sont désolidarisés du comité audacieux. — 169; 21 juin; 1/2: Le roi Constantin, comprenant qu'il s'est découvert trop tôt, fera machine arrière et tâchera de faire oublier sa bévue. — Gegendampf geben, bremsen; so Pfohl, der es jedoch nicht ohne *en* verzeichnet.

faire **masse**

1915 *Annales pol. et litt.* 1645; 3 janv.; 4/1: Ces fragments commencent à faire masse. — E. Pic, *Dans la tranchée* 17: Plus loin, ce sont les Boches. Ils ne font pas tache, eux, ils font masse. — sich anhäufen, Massen bilden.

faire **métier**

G. Sand, *Les maîtres sonneurs* 340: Mais chez nous, les sonneurs menant une vie errante et ne faisant pas tous métier de ménétriers, ne se gênent point les uns les autres. — J. Variot, *Légendes religieuses d'Alsace* 60: Tu reviens de loin, pauvre ami. Tu as fait métier de soldat. — Bei folgendem mit *de* angeknüpftem, Personen bezeichnendem Substantiv verlangen H., S. und Pl. faire le métier; einen bestimmten Beruf ausüben.

faire **(adj.) + moisson**

R. Lambelin, *Fils de Chouan* 221: D'ailleurs serait-il tant à plaindre parce que sa femme irait dans le monde et ferait ample moisson d'hommages et de succès? — Georges Grison, *Paris horrible*

et Paris original XXV. 190: On ne s'étonnera pas si je dis que souvent la police de sûreté fait là bonne moisson. — 1901 *Revue des deux mondes,* mars, 89: Pour faire moisson de nouvelles, la femme reporter sort par tous les temps, voit toute sorte de gens. (Th. Bentzon.) — 1915 *Le Matin,* 11373; 18 avril; 1/4: La postérité aura pu vérifier par la lecture des documents écrasants dont l'Histoire en ce moment fait moisson chaque jour, que l'empereur allemand, l'état-major allemand . . ont accumulé les mensonges sur les actes de cruautés. — sammeln, (eine) reiche Ernte halten an.

H. Murger, *Les roueries de l'ingénue* IX. 112: Ils avaient déjà fait une ample moisson d'herbes marines et de coquillages de toutes sortes, lorsque Nina trouva . . un petit coffret de métal. — J. Gros, *Les derniers peaux-rouges* (Auteurs célèbres) IV. 35: Le docteur . . étala, devant leurs yeux étonnés, des branches, des tiges . . des fleurs dont il avait fait une ample moisson. — A. Reschal, *L'ornière* III. IV. 300: Chacun de nous doit, dans sa halte sur la terre, faire une moisson de leurs mélancoliquues et de fleurs riantes et parfumées. — M. Collignon in Pierre Gusman, *Pompéi, la ville, les mœurs, les arts* VI: Car M. Gusman a fait une riche moisson au Musée de Naples et reproduit bien des monuments peu connus.

faire offrande

1794 in Pastoors, *Cambrai pendant la Révolution* angeführt in Marc de Villiers, *Histoire des clubs de femmes et des légions d'amazones 1793—1848—1871.* 114: Elles n'émanaient que des sentiments d'une mère qui porte dans son sein un républicain dont elle veut faire offrande à la patrie. — L.-J.-B. Bérenger-Féraud, *Superstitions et survivances* etc. I. 48: Un individu économe avait une femme laborieuse et bienfaisante, qui faisait régulièrement offrande d'un petit pain blanc aux esprits de la maison. — etwas darbieten, weihen.

1791 *Courrier des quatre-vingt-trois départements,* 19 juillet, angeführt in Marc de Villiers, *Histoire des clubs etc.* 125: 400 amazones, parées comme l'autel de la virginité, auquel elles venaient faire l'offrande d'un drapeau consacré à la Vesta des Français . . ont donné le spectacle d'une fête civique à laquelle a présidé la religion.

faire partie intégrante

L. Figuier, *Les mammifères* 423: Le Chien fait donc, pour ains dire, partie intégrante de l'homme. — Ch. Epheyre, *La douleur des autres* IX. II. 393: Mais c'était une conviction de convenance, qui ne faisait pas partie intégrante de lui-même. — 1915 *Le Journal* 8371; 28 août; (Noussanne) 2/1: C'est vivre que de s'absorber dans un effort de tout l'être tendu vers une patrie dont on fait partie intégrante et qui palpite en nous-même. — 1915 *Le Matin* 11591; 22 nov.; 2e éd.; 1/4: De plus, il est indispensable que la défense du golfe fasse parti intégrante de celle de la place. — einen wesentlichen Bestandteil bilden von, untrennbar gehören zu.

faire pression

P. Maël, *Le cœur et l'honneur* XXIII. 408: Au large, la densité de l'atmosphère, faisant pression sur la nappe écumeuse, formait une cuvette dans laquelle . . — 1915 *Annales pol. et litt.* 1677; 15 août; 198/3: L'événement était prévu depuis que les forces allemandes, faisant pression sur tout le saillant polonais, avaient franchi le Narew. — 1916; 1778; 28 mai; 626/2: En même temps . . qu'ils portaient leur

offensive au sud de Rovereto, sur les hauteurs de Zugna Torta, ils faisaient pression sur le plateau de Lavarone. — einen Druck ausüben auf.

faire **prime**

Littré, *Supplément*, 7 prime 277/2: D'après la définition du jeu, faire prime, c'est avoir les quatre cartes des quatre couleurs, c'est donc être premier, primer (ein Primspiel machen). — *Grande Encyclopédie* (Preuss. Staatsbibl. A. 7961) 8, 582/2: Hors Paris, les guinguettes du Moulin de Javelle et de Port à l'Anglais font prime. — 1915 *Annales pol. et litt.* 1656; 30 mai; 670/1: Les numéros où elles [des pages rythmées de d'Annunzio] étaient insérées faisaient prime. — 1915 *Petit Journal* 19253; 13 sept.; 1/6: Des figures mornes regardent d'un œil mauvais ceux qui parlent la langue honnie de l'adversaire. Mais ils se taisent. Ils sont prudents. C'est la culture de la France qui fait prime. — Petit de Juleville, *Histoire de la langue et de la littérature française des origines à 1900.* VI. 341 Anm. 1: L'ouvrage ainsi complété ne tarda pas à faire prime en librairie. Il avait coûté 956 livres aux souscripteurs; en 1769 il se vendait de 1300 à 1400. — im Preise (so Pfohl), Werte steigen.

faire **promesse**

G. Sand, *La petite Fadette* X. 87: Il fit promesse et forma résolution de se guérir, et sa volonté y était sincère. — G. Sand, *Les maîtres sonneurs* IV. 52: Promettez-moi ça, et je patienterai. — Nous lui en fîmes promesse pour le tranquilliser. — XXII. 268: Cependant il faut qu'avec ou sans promesse de son cœur, Brulette que voilà me fasse promesse de sa main pour toute la danse. — Mary-Gill, *Les faux dieux* III. 48: Le vieux Robert . . parvint cependant à la persuader — promesse étant faite qu'on l'éveillerait à la première heure, dès le lever du jour. — E. Cresson, *Cent jours du siège à la préfecture de police* II. 34: Au personnel de la Préfecture, chefs de division et chefs de bureaux, promesse fut faite de les défendre contre l'assaut des solliciteurs. — jemandem das Versprechen geben, etwas versprechen.

faire **rapport**

Petit de Juleville, *Histoire de la langue et de la littérature française* etc. VI. 340: Le Parlement . . désigna neuf examinateurs . . pour lui faire rapport sur les sept volumes en vente [de l'Encyclopédie]. — 1915 *Gazette de Lausanne* 170; 23 juin: 2/4: En cas de contravention aux prescriptions ci-dessus . . le commandant du service d'ordre fera rapport à la direction du service territorial à Berne. — 1916; 111; 22 avril: 1/3: Quand elle [une espionne] allait faire rapport à Metz, elle laissait au même endroit [à Bâle] ses papiers français. — 1916 *Journal de Genève* 76; 2e éd.; 17 mars; 2/1: Nous nous contentons d'avoir l'assurance que la discussion sera possible et que la commission de pleins pouvoirs fera rapport dans chaque session. — Bericht erstatten.

faire **réserve**

1916 *Journal de Genève* 57; 2e éd.; 27 fév.; 1/2: Réserve faite d'une résistance un peu sérieuse, on pourrait admettre qu'à fin mars . . la pression commencerait à s'exercer sur les opérations turques de Mésopotamie. — R. Viviani, *La Restauration* in *Histoire socialiste (1789—1900)* sous la direction de J. Jaurès. Tome VII. 27: C'était, en tous cas, et réserve faite de disgrâces excessives, un soldat impopulaire. — einen Vorbehalt machen.

faire **révolution**

A. Dumas, *Le comte de Monte-Cristo* III. XII. 191: Je m'aperçois avec douleur que je fais révolution dans votre famille; ebenso XV. 256. — R. Doumic, *Histoire de la litt. franç.* (16. Aufl.) 217: C'est de là [Rome] qu'il date (Balzac) ses premières Lettres (1624). Elles firent révolution. — Aufruhr, grosses Aufsehen erregen.

faire **ripaille**

L. Brethous-Lafargue, *La maîtresse du négrier* III. II. 81: Et, pour célébrer les noces du forbar et de la belle juive, les marins avaient fait ripaille. — L.-J.-B. Bérenger-Féraud, *Superstitions et survivances* etc. IV. 46: Les quêteurs d'Aguilanneuf [Neujahrsfeier] dérobaient, en passant, ce qu'on ne leur donnait pas, et allaient ensuite faire ripaille, de la manière la plus grossière et la plus relâchée. — S. faire ripaille Lafontaine VIII. 7: schmausen, schlemmen. Die neueren Beispiele sind Reminiscenzen aus Lafontaine.

faire **saillie**

Th. Gautier, *Jettatura* (Auteurs célèbres) I. 9: Sa face plate, où le nez faisait à peine saillie, semblait avoir été comprimée dès l'enfance. — A. Achard, *Le journal d'une héritière* LXXI. 220: Je vis Paul se suspendre à la grille du balcon et, s'aidant de quelques pierres qui faisaient saillie sur la muraille, se laisser glisser jusqu'à . . . — L. Hautières, *La petite Tzigane* X. 99: Mme de Lussey . . veillait . . au chevet d'une enfant malade, dont les formes délicates faisaient à peine saillie sous ses légères couvertures. — 1915 *Annales pol. et litt.* 1658; 4 avril; 423/2: A travers les intérêts et inclinations diverses, il ne se peut pas qu'une idée essentielle ne finisse point par émerger et faire saillie. — hervorspringen, -treten, auffallen.

P. Loti, *Madame Chrysanthème* XIX. 102: Elle dormait à plat ventre sur les nattes, sa haute coiffure et ses épingles d'écaille faisant fune saillie sur l'ensemble de son corps couché.

faire **scandale**

H. de Balzac, *La cousine Bette* 38: Car elle n'avait encore . . rien perdu de ses avantages, par ces phénomènes rares à Paris surtout, où, dans ce genre, Ninon a fait scandale. — A. Assolant, *Rachel* VIII. 44: Les journaux de Paris . . ne pouvaient pas s'acharner longtemps sur moi, en supposant que l'émeute que je prévoyais fît scandale. — L. Noir, *Revanche de Vidocq* I. XIII. 92: Il faut donc . . donner à cette affaire une certaine tournure afin qu'elle ne fasse pas scandale. — 1915 *Annales pol. et litt.* 1658; 4 avril; 424/2 (Lichtenberger): Cette suggestion n'eut aucun succès. Elle fit même légèrement scandale. — 1687; 24 oct.: 434/3 (Wetterlé): La police tolère les attitudes les plus risquées, l'ombre des bois étendant un voile, à son avis suffisant, sur ces privautés qui eraient scandale ailleurs. — Aergernis erregen; Pl. allein gibt aire grand scandale, faire du scandale, letzeres begegnet seltener; im *Journal de Genève,* wo es vielleicht ein Germanismus ist, bedeutet es Lärm machen.

F. Soulié, *Le lion amoureux (Maître d'école)* XIV. 249: Ce n'était pas de lui laisser prendre le titre qui ferait un scandale, mais de le lui refuser s'il le demandait.

A. Reschal, *L'ornière* II. IX. 228: — Eh! oui, on aime sans faire du scandale. — 1915 *Journal de Genève* 355; 24 déc.: 2e éd.; 7/3: Un malheureux fou s'était enfui et faisait du scandale dans un restaurant de la rue Rousseau.

faire Suisse

G. Courteline, *Le 51me Chasseurs (Début IV)* (Auteurs célèbres) 104: Vous êtes un goinfre et un porc, qui cachez vos provisions dans un lit qui n'est même pas le vôtre pour les dévorer sournoisement, à l'insu de vos camarades! — A ces mots, un murmure s'éleva: — Hoû, hoû! Il fait Suisse! Il fait Suisse! — Ch.-H. Hirsch, *Le Tigre et Coquelicot* IV. 54: C'est moi . . Facchino . . votre voisin . . J'ai du bon à boire et ça m'ennuie de faire suisse . . Je viens, puisque vous ne dormez pas. — etwa: mit etwas geizen, es für sich behalten.

faire tache d'huile

1914 *Tribune de Genève* 299; 31 déc.; 3/4: La campagne engagée depuis des semaines par M. Pichon dans son journal fait tache d'huile; mais aussi elle rencontre des opposants. — 1915 *Le Matin* 11365; 10 avril; 1/4: On voit, par ce simple aperçu, que les Russes font tache d'huile, tout au long de la chaîne de l'ouest à l'est, en débordant successivement tous les cols. — sich ausbreiten; Pl. gibt nur faire tache.

faire ventre

V. Hugo, *Les misérables* I. II. I. 91 (Paris, Hetzel): Il portait un vaste tablier de cuir qui montait jusqu'à son épaule gauche, et dans lequel faisaient ventre un marteau, un mouchoir rouge, une poire à poudre, toutes sortes d'objets que la ceinture retenait comme dans une poche. — A. Moret, *Au temps des Pharaons* I. 39: La base [des colonnes] s'enfonçait dans le sol et toute la zone médiane tombait en avant, »faisait ventre«, s'arrondissait dangereusement au-dessus du couloir. — sich ausbauchen, eine Erhöhung bilden.

faire vérification

1835 *Académie* 923/2; 1878, 928/2 vérification: Vérification faite, on trouva tout ce qui était énoncé. — L. Ulbach, *Cyrille* II. 8: Mais quand, vérification faite de sa qualité, on reconnut qu'il était un parfait gentilhomme, sinon un gentilhomme parfait, on lui fit les honneurs de la hache . . en effigie. — Fr. Maël, *Le cœur et l'honneur* XV. 244: Mais, vérification faite, on avait constaté que le gouverneur avait tort. — A. Delorme, *Journal d'un sous-officier* III. I. 83: Vérification faite [dass ich nicht richtiges Gewicht erhalten hatte], mes soupçons se changèrent en certitude. — sich einer Sache vergewissern, nach genauer Untersuchung, etwas prüfen. Littré gibt die Wendung nicht, aber S., Pfohl.

L.-J.-B. Bérenger-Féraud, *Superstitions et survivances* etc. I. 82: Je crois que le bombardement s'est produit par suite d'un courant magnétique. J'ai suspendu dans la chambre un aimant, pour faire la vérification, et j'ai écrit au professeur Helmholtz, à Berlin, pour avoir son avis. — 1910 *Economiste français,* 17 sept.; 422/1: M. Cobian avait dû déposer la première partie de ses projets tributaires . . pour se conformer au précepte de la constitution aussitôt la vérification des pouvoirs faite au Sénat. — 1912 A. Briand in *Chambre des Députés, débats parlementaires* 95. I. 1070/1: Il s'opposait à ce qu'on . . fît directement la vérification de ses livres.

faire vis-à-vis

A. Brisson, *Florise Bonheur* (Modern Bibliothèque) II. 18/2: Une brave mère de famille me fait vis-à-vis, entourée de ses deux gosses. — L. Barracand, *Le roman nuptial* IV. 80: Il indiquait, de l'autre côté de la nef, le cadre qui faisait vis-à-vis, celui de l'Association des Mères chrétiennes. — G. Servières, *Cités d'Allemagne* 137: Dans le bas-côté du

nord, deux monuments funéraires se font vis-à-vis dans une sorte d'étroit réduit. — St.-G. de Bouhélier X. 315: Toute mon angoisse ce fut de reconnaître Peigneur dans l'homme qui faisait vis-à-vis à mon amie. — (sich) jemandem gegenüber stellen, setzen; gegenüber liegen, sitzen.

fixer **rendez-vous**

Ch. Foley, *Guilleri Guilloré* I. I 7/2: Mais s'il m'arrive jamais d'être aimée autrement qu'en rêve, ah! monsieur Guilloré, l'idée ne me viendra pas de fixer à mon promis rendez-vous à la croix d'Oubliance! — F. Mitton, *Les femmes et l'adultère* 129: Elle prit la place d'une demoiselle à qui il avait fixé rendez-vous. — ein Stelldichein geben, eine Zusammenkunft verabreden.

garder **conscience**

R. de Navery, *L'élixir de longue vie* IX. 153: Elle [ein armes Kind] gardait conscience d'y faire tache [in einer Gesellschaft]. — 1890 Barine in *Revue des deux mondes*; déc.; 662: Au temps de Perrault, les fées avaient gardé conscience de leurs anciens fonctions de ministres au vieux Fatum. — die Erinnerung bewahren, sich einer Sache bewusst sein.

implorer **miséricorde**

M. l'abbé Patrice Chauvierre, *Les martyrs de Gorcum* VII. 149: Le frère-lai que nous avons vu pleurant et implorant miséricorde, essaie d'attendrir le cruel officier. — A. Malet, *Le moyen âge* XIV. 173: Il resta là à jeun [Henri IV], tout le jour, implorant miséricorde: le pape ne parut pas connaître sa présence. — um Erbarmen flehen.

imposer **tribut**

M.-N. Bouillet, *Dictionnaire universel d'histoire et de géographie* II. 1700/2: Sapor II . . protégea en Arménie la faction idolâtre qui chassa Chosroès de ce royaume (338), imposa tribut à ce prince, qui avait été rétabli par Constance II., puis . . — 1905 *Revue de Paris* XII. 8. 749: Les escadres mongoles parcoururent les mers et imposèrent tribut à Formose. (Sch.) — 8. 757: Imposer le tribut. (Sch.) — 1835 *Académie* 883/2; 1878, 888/1 tribut: Imposer un tribut. — einen Tribut auferlegen.

jurer **protection (+ adj.)**

A. de Vigny, *Cinq Mars* IV. 67: Mille voix leur jurèrent protection, des imprécations s'élevèrent. — E. Verhaeren, *La Belgique sanglante* 19: Celles-ci [les nations majeures et souveraines] d'ailleurs, lui avaient juré protection, toutes ensemble. — J. Sigaux, *La Mandoline* 28: On s'ignorait la veille, on se jure protection mutuelle le lendemain sans se connaître davantage. — Beistand schwören.

laisser **carte blanche**

G. Aimard, *Les bisons blancs* I. 17: Donnez-moi votre parole d'honneur . . de me laisser complètement carte blanche. — Fr. Hucher, *Œuvre de chair* II. III. 252: Je veux »faire grande!« et vous laisse carte blanche. — 1915 *Journal*; 8369; 26 août; (Noussanne) 2/5: Pour que le chancelier ait mis la main sur moi, en me laissant carte blanche, il soupçonne des choses énormes que, par ses moyens ordinaires, il ne peut découvrir. — unbeschränkte Vollmacht lassen.

laisser **libre cours**

X. de Montépin, *Le ventriloque* II. XXX. 50: Et voilà pourquoi le mari de Léonide, se croyant seul en sa maison, avait laissé libre cours aux transports de sa rage. — 1916 *Journal de Genève* 50; 2e éd.; 20 fév.;

1/2; Y acquiescer ce serait, en pratique, laisser, sans plus, libre cours aux pratiques navales allemandes. — 1916 *Gazette de Lausanne* 154; 6 juin; 3/1: Et l'adjectif qui le suit [fou] offre tant de sens que, loin de préciser ou d'imposer un caractère, il laisse libre cours à l'imagination. — freien Lauf lassen.

H. Verneuil, *Par contumace* XXVIII. 278: Il s'enfonça au plus épais du feuillage . . et laissa un libre cours à sa douleur.

laisser **(adj. +) passage**

E. Javelle, *Souvenirs d'un alpiniste* 252: vgl. tirer, bénéfice. — 1916 *Gazette de Lausanne* 101; 11 avril; 1/4: A 7 h. du soir, le même M. de Below remettait au gouvernement belge un ultimatum, le sommant de laisser libre passage aux armées impériales. — De Civrieux, *La bataille du »Champ des Bouleaux« 191* . . . 83: Tout pliait devant eux [les Africains] et souvent des bataillons s'ouvrirent, terrifiés, pour laisser passage à ces démons de la guerre. — (freien) Durchzug gewähren.

H. de Balzac, *La femme de trente ans* I. 6: Le cordon de sentinelles établi pour laisser un passage libre à l'empereur et à son état-major, avait beaucoup de peine à ne pas être débordé. — 1874 *Revue des eaux et forêts* 25: Le sanglier est attiré vers cet enclos par de l'avoine imprégnée de saumure de hareng, qu'on répand sur un sentier qui aboutit au point où les pieux laissent un passage ouvert. — den Weg frei halten.

laisser **place**

H. Rebell, *La Nichina* III. 375: La fièvre disparue laissait place à toutes les ardeurs de la santé. — R. Doumic, *Histoire de la litt. franç.* XII. 162: Cette symmétrie apparente laisse place à un désordre réel. — 1914 *Gazette de Lausanne* 327; 28 nov.; 1/1: Les renseignements donnés à cet égard . . ne laissent place à aucune équivoque. — 1915 *Le Matin* 11335; 11 mars; 1/1: Armées alliées et armée allemande demeurent aux prises au long de positions fortifiées, dont la continuité ne laisse place à aucune évolution latérale. — F. Lenormant, *Manuel d'histoire ancienne de l'Orient* I. 33: Notre illustre Burnouf a démontré, d'une manière qui ne laisse pas place au doute, que . . l'Arvand est l'Iaxarte. — P. Loti, *La hyène enragée* (20e éd.) 151: Et même certain pic rappelle trop la Jungfrau pour laisser place au doute. — Raum lassen, geben.

L. de Viel-Castel, *Histoire de la Restauration* XIII. 414: [Le renouvellement partiel de la Chambre] ne laissait de place que pour les mesures urgentes, les nécessités de l'année. — 1916 *Gazette de Lausanne* 148; 30 mai; 1/2: Bataille parallèle, lutte infernale, qui ne laisse pas de place aux conceptions de génie. — M. A. de Bovet, *La belle Sabine* II. II. 400: Qu'est cela auprès de votre bonté, . . de votre tendresse, qui me comblent de trop de joie pour laisser en moi de place à l'orgueil. — P. Adam, *Basile et Sophia* XV. 298: Et Sophia, fouettant son cheval, laissa de la place au troupeau des petites bêtes velues qui . . .

A. Reschal, *L'ornière* III. VI. 315: Je pourrais, un jour, te dire, tout comme à Georgette, de partir, pour laisser la place à une nouvelle venue. — Franc Nohain et Paul Delay, *Histoire anecdotique de la guerre de 1914—1915* II. 10: Les gardiens de la paix engageaient avec bonhomie les spectateurs à se hâter pour laisser la place à ceux qui suivaient. — Platz machen.

1915 *Le Matin* 11591; 2e éd.; 22 nov.; 1/6: Une herbe rare couvre la terre là où le roc lui a laissé une petite place.

laisser **pleins pouvoirs**

Ch. Epheyre, *La douleur des autres* VI. II. 205: Le prince de Herzloben-Meiningen lui avait laissé pleins pouvoirs pour vendre au-dessus de cinq mille francs. — Th. Cahu, *La rançon de l'honneur* XV. 258: Je suis mieux à même de prendre les déterminations que cette terrible circonstance comporte. Comptez sur moi: Et laissez-moi pleins pouvoirs! — unumschränkte Vollmacht lassen.

laisser **prise**

A. Thierry, *Histoire des Gaulois* (Bruxelles, 1842) IV. 95: Les crupellaires [gepanzerte Fechter], dont l'armure ne laissait prise ni au javelot ni à l'épée, arrêtèrent plus longtemps les légions. — L. Brethous-Lafargue, *Maîtresse du négrier* I. I. 3: Mais ces histoires probablement étaient inventées à loisir, car ni lui ni ses matelots n'y laissaient prise par leurs paroles. — R. Viviani, *La Restauration* in *Histoire socialiste (1789—1900)* . . Tome VII. 36: Suffisant à tout, il avait étouffé [Napoléon] les initiatives, abaissé les caractères, laissé prise seulement à la rouerie d'un Fouché ou d'un Talleyrand. — 1912 *Chambre des Députés, débats parlementaires* 95. I. 816/2: La phrase de M. Pichon ne peut laisser prise à aucun malentendu. — eine Blösse geben, Anlass geben; zulassen. Zur letzten Bedeutung vgl. das Beispiel, das Elise Richter 1917 im *Archiv für das Studium der neueren Sprachen,* Bd. 36, S. 272 aus Souza, *Rythme* 9 gibt.

C. Piat, *Leibniz* 88: Le problème est de savoir comment on peut les exprimer [les relations] en signes qui ne laissent plus de prise à l'équivoque.

lier **connaissance**

Th. Gautier, *Jettatura* (*Toison d'or* III) 178: Il ne s'agissait plus que de savoir son nom, sa position dans le monde, de lier connaissance avec elle. — G. Grison, *Paris horrible et Paris original* VI. 41: On se donne comme un compatriote. On lie connaissance. On leur propose de les guider. — 1895 *Revue de Paris* II. 5, 121: Mon chef m'a envoyé pour que connaissance fût liée et que bonne amitié en résultât. — 1914 *Tribune de Genève* 293; 23 déc.; 4/7: De là, il gagne Anvers, où il lie connaissance avec tout le monde. — Bekanntschaft anknüpfen.

L'abbé Prévost, *Histoire du chevalier Des Grieux et de Manon Lescaut* (Introduction de A. Dorchain) I. 30: Je suppose qu'il lui en a fallu huit [jours] pour lier une parfaite connaissance avec ta maîtresse.

mener **(adj. +) tapage**

X. de Montépin, *Le ventriloque* I. VIII. 66: On se mit à crier, à siffler, à mener tapage. — I. I. 10: Tandis qu'il menait ainsi grand tapage, un groupe composé de trois personnes . . se dirigeait vers la grille; ebenso II. XVIII. 94. — M. Colombier, *La plus jolie femme de Paris* IX. 131: Les soirs où Lili ne jouait pas . ., on courait les petits théâtres, les restaurants à la mode, menant grand tapage. — (grossen) Lärm machen.

1915 *Annales pol. et litt.* 1664; 16 mai; 611/2: Cependant, les invités du grand chef menaient un grand tapage.

mériter **salaire**

P. de Kock, *Madame Tapin* I. 5: Toute peine mérite salaire. — G. Aimard, *Les aventures . . de Michel Hartmann. Le chien noir* I. 16: En définitif, toute peine mérite salaire. — Belohnung verdienen.

mettre **arrêt**

E. Colombey, *Les aventures de Babolin* XXIII. 247: Mais le Parlement mit arrêt sur l'héritage du baron. — G. de la Landelle, *Une haine à bord* I. X. 98: Leurs créanciers avaient fait mettre arrêt sur leurs appointements. — Beschlag legen auf.

montrer **patte blanche**

A. Bauquenne, *L'écuyère* I. V. 65: Chaque après-dînée la piste servait de manège à l'écuyère; nul ne pénétrait, même aux écuries, sans montrer patte blanche. — Mary-Gill, *Les faux dieux* XI. 247: Il était entré dans ce palais . . au côté du roi . . comme on entre au moulin. Seul, il n'en pouvait sortir sans montrer patte blanche. — 1914 *Tribune de Genève* 284; 12 déc.; 1re éd.; 3/4: Les noctambules invétérés s'exposent dans la nuit à ce qu'on leur réclame leurs papiers et il faut montrer patte blanche. — 1915 *L'Humanité* 4007; 7 avril; 1/2: Est-il nécessaire d'avoir des galons ou de montrer »patte blanche« pour avoir un droit qui est devenu légal? — Fleury-Lamure, *Charleroi (Notes et impressions)* 13: Le poste y est muni de flingots, de tromblons et de baïonettes datant . . de l'épopée napoléonienne. Il faut stopper [im Auto] . . à distance . . et montrer patte blanche. — sich (als unverdächtig) ausweisen; S. Sup.: seine Unschuld nachweisen.

nouer **connaissance**

P. Decourcelle, *Brune et blonde* I. I. 15: Il finissait même par accepter une sorte de suprématie de la part du Professeur . . et nouait connaissance avec d'autres aminches. — 1915 *Petit Journal* 19151 3 juin; 3/3: Robert et Moche avait noué connaissance à la cuisine. — 1902 *L'Anthropologie* XIII. 335: Nous ne serions guère qualifiés pour en parler si nous n'avions notre tâche facilitée par les recherches de Verneau; grâce à celles-ci, il nous a été permis de nouer plus ample connaissance avec lui [le Yoloff, ein Negerstamm] et de le faire figurer dans cette rapide revue. — Bekanntschaft anknüpfen, genauer bekannt werden mit; vgl. renouer connaissance.

obtenir **réparation**

Historiettes et anecdotes, Paris (Firmin-Didot) 1883, 269: Seaton, dans l'impossibilité d'obtenir réparation de cette injure, donna immédiatement sa démission. (Fryxll, *Histoire de Gustave-Adolphe.*) — 1916 *Gazette de Lausanne* 212; 3 août; 3/4: M. Asquith . . a affirmé une fois de plus la détermination des Alliés d'obtenir réparation des dégâts commis dans les pays dévastés. — Genugtuung, Ersatz erhalten.

M. Montégut, *La fraude* I. III. 155: Hartevel promit . . de s'entremettre et d'écrire au comte Percy, à son père, de remuer le monde pour obtenir une réparation.

obtenir **adj. + résultat** oder **résultat + adj.**

1914 *Gazette de Lausanne* 310; 11 nov.; 1/2: Mais ses éloquentes diatribes n'ont pas obtenu grand résultat. — 1915 *Journal de Genève* 347; 2e éd.; déc.; 3/1: Et je pense qu'aucun musicien, chef d'orchestre, n'aurait obtenu résultat plus satisfaisant avec l'instrument qu'il avait en main. — Erfolg haben.

Gustave Tillié, *Une fille au Vatican* VI. 152: Elle dut quitter le Café Français sans **avoir obtenu** de **résultat**.

offrir **asile**

Hennebert, *La guerre imminente* 212: La Suisse a généreusement **offert asile** aux pauvres survivants de notre armée de l'Est. — 1914 *Tribune de Genève* 295; 25/26 déc.; 3/4: De même que l'Etat neutre doit **offrir asile** à des troupes qui ne veulent plus combattre, il doit aussi . . . permettre le passage à des troupes qui combattent. — (eine) **Zuflucht** bieten.

(Schluss folgt.)

Berlin-Schöneberg. Max Born.

Literaturberichte und Anzeigen.

Jean Vic, La littérature de guerre. Manuel méthodique et critique des publications de langue française. (Août 1914—Août 1916). Préface de M. Gustave Lanson. 2 vol. Payot et Cie. Paris. 1918. 8⁰ XXXVI u 816 S.

In Deutschland wie bei unseren Gegnern ist die Kriegsliteratur in geradezu beängstigender Weise angeschwollen. Zählte man doch schon im ersten Kriegsjahr in Deutschland allein etwa viertausend Veröffentlichungen.

Nicht anders liegen die Verhältnisse bei unseren Gegnern, wenn es auch dort nicht so schlimm zu sein scheint wie bei uns.

Daher werden, um einen Gesamtüberblick über die Kriegsliteratur zu erhalten, möglichst lückenlose Bibliographien notwendig sein, die — selbst schon umfangreich — für jeden Historiker, Literaturhistoriker und jeden, der sich mit der Psyche der Gegner während des Krieges sowie den grossen Zeitströmungen beschäftigen will, unentbehrlich sein werden.

Eine solche Uebersicht der Kriegsliteratur Frankreichs (d. h. der in französischer Sprache und in französischem Sinne geschriebenen) der ersten beiden Kriegsjahre liegt vor uns. In der Tat kann man sagen „ce livre répond à un besoin".

Ein Bücherkundiger wird sich schon aus einer Aufzählung von Titeln, die über ein Geschehnis bibliographisch lückenlos — soweit dies überhaupt möglich ist — orientieren wollen, ein Bild von dem ungefähren Inhalt machen können. Man kann Lanson nur Recht geben, wenn er in der *Préface* sagt: „Il n'y a rien de plus passionnant — le mot n'est pas trop fort — qu'un catalogue de livres, à qui sait le lire et en a l'habitude. A mesure que le regard parcourt ces titres qui incessamment, du haut en bas des colonnes ou des pages, se succèdent, l'esprit est assailli d'une variété extraordinaire d'impressions."

Und um so besser ist es, wenn der Bibliograph — wie es in vorliegendem Buche geschieht — die manchem zu trocken erscheinende Aufzählung von Büchertiteln mit wichtigen Erklärungen begleitet.

Es kann natürlich im Rahmen dieser Besprechung nicht möglich sein, auf Einzelheiten einzugehen.[1])

Der dem ersten Bande vorausgehende *Plan* zeigt die einzelnen Hauptabschnitte des gut angelegten Werkes (die ins Einzelne gehende *Table méthodique des matières* befindet sich am Schluss des Werkes

[1]) Ein zusammenfassender Aufsatz über die französische Kriegsliteratur, über Frankreich und England in deutscher Auffassung während des Weltkrieges, soll folgen.

S. 753—767): I. *Les causes et la préparation de la guerre.* II. *Les faits de la guerre.* III. *Les conséquences de la guerre.*

Die diesen drei Hauptteilen vorausgehende Einleitung gibt eine Uebersicht über die *Histoires générales et ouvrages généraux.* Eine stattliche Anzahl von populären Darstellungen des Krieges, wie sie auch in Deutschland erschienen sind, offensichtlich besser bei uns als in Frankreich — das zeigt die z. T. gehässige Vorrede Lansons, die doch eine Anerkennung unserer Kriegsliteratur enthält.[1])

Der erste Hauptteil, *Les causes et la préparation de la guerre* beginnt mit der *Philosophie de la guerre.* Im Vordergrund stehen die Werke, die sich mit den *Théories philosophiques allemands,* dem *Pangermanisme, Militarisme allemand,* der *Organisation, Force, Science, Culture, Civilisation allemande* beschäftigen.

Interessant ist, dass bei diesen Büchern der Schwerpunkt auf dem Vergleich der *culture allemande* mit der natürlich (sic!) höheren *culture française, anglaise* und sogar *slave* liegt.

Es folgen die *Antécédents de la guerre, ses causes politiques* — aufgezählt sind Werke über die politischen Grundlagen des Krieges (Werke, die z. T. schon vor 1914 erschienen sind); — und die *Négociations diplomatiques;* besonders wichtig ist hier die *Question de culpabilité.*

Angefügt ist eine sehr dürftige Zusammenstellung über den Sozialismus und den Krieg.

Den Hauptteil des Werkes bildet der 2. Teil: *Les Faits de la guerre.* Er behandelt in chronologischer Folge die Erscheinungen der Kriegsliteratur nach Kriegsschauplätzen, doch sind von ganz besonderer Wichtigkeit die nach verschiedenen Gesichtspunkten zusammengestellten Abschnitte über Zustände, Sitten und Gewohnheiten des französischen Heeres.

Die Aufzählung der *Ouvrages théoriques et descriptifs* orientiert im allgemeinen; der Abschnitt *La Guerre en Belgique* enthält die gehässigen Schriften über *crimes, atrocités;* die *Evénements militaires* sind für die französische Kriegsgeschichte von Bedeutung, der Abschnitt *Les armées françaises pendant la guerre* für den Geist des französischen Heeres *(héroïsme, psychologie, lettres, anecdotes, prêtres-soldats, troupes coloniales* (hier wichtig der m. M. nicht vollständige über Reims und seine Kathedrale). Im Abschnitt *La Vie de tranchée* sind einige wenige Werke über die französische Soldatensprache erwähnt. Sollte hierüber nicht mehr erschienen sein? Von anderen Abschnitten seien noch hervorgehoben: *Régions et villes du front de combat; Les Armées allemandes en France, A l'arrière, L'Effort commun,* der Abschnitt mit dem echt französischen Titel, der die vielen Hassschriften enthält: *Publications françaises destinées à stimuler l'opinion publique; Les communions religieuses et l'élite française devant la guerre; Les Femmes et les enfants,* schliesslich ein sehr wichtiger Abschnitt *Biographies françaises* (u. a. Joffre, Pau, Galliéni, Castelnau, Foch).

Weniger wichtig sind die Abschnitte über den Krieg in Russland und Italien. Dagegen findet sich manches Erwähnenswerte in den Ab-

---

[1]) S. XI: L'an dernier, j'étais à l'Université Columbia. Dans la grande salle de la bibliothèque, un coin était réservé aux publications de la guerre. . . . Sur le pupitre en permanence, pendant huit ou neuf mois, j'ai vu reposer un gros et grand volume illustré, tout doré, odieusement doré: une histoire allemande de la guerre. En face, sur les rayons, nos in-12 étaient tout petits, impuissants, comme des alignés contre un 420. Une ou deux fois, j'ai essayé de remettre en place le Boche insolent: le lendemain, il s'étalait de nouveau sur le pupitre. (sic!!)

schnitten *La guerre dans les Balkans et en Orient* sowie in: *Les Campagnes coloniales, La guerre sur mer* und *La guerre aérienne.*

Ebenso sind von untergeordneter Bedeutung die Abschnitte *L'Angleterre et la guerre* und *L'Allemagne et l'Autriche-Hongrie en guerre,* wenn auch der erste manche Aufklärung über die französisch-englischen Beziehungen und der zweite über die innere Politik der Mittelmächte gibt.

Die *Appendices* und *Suppléments* verdienen jedoch besondere Beachtung, so *L'Alsace-Lorraine pendant la guerre; Les états neutres* (besonders *La Suisse, L'Amérique latine, Les Etats-Unis* und *Le Saint-Siège.*

Obwohl der Krieg bei Abfassung des Werkes noch nicht beendet, sind bereits die bis dahin erschienenen Schriften über die *Conséquences de la guerre* aufgezählt, und zwar die in juristischer, ökonomischer, literarischer und sozialer Hinsicht. Damit sind wir beim letzten und dritten Teil angelangt. Schliesslich: die zwei letzten Unterabteilungen in: *Conditions de la paix* (gegenübergestellt wird *la paix allemande* und *la paix des alliés,* eine Aufzählung von Werken, die eine interessante Charakteristik des Vernichtungswillens der Entente enthält) und *L'Avenir* (Aufbau Frankreichs auf neuer Grundlage).

Das Werk schliesst mit einer Aufzählung der *Ouvrages d'imagination* (S. 742—750). Erwähnt seien von *Romans:* Paul Bourget, *Le Sens de la Mort.* René Benjamin, *Les Soldats et la guerre.* Charles-Henry Hirsch, *Mariée en 1914.* J. H. Rosny aîné, *Perdus?* Léon Daudet, *La Vermine du monde.* Frédéric Boutet, *Victor et ses amis,* von Theaterstücken: Paul Claudel, *La Nuit de Noël 1914.* Morand, *Les Cathédrales,* von Gedichtsammlungen: A. Chagneau-Saintipoly, *La Sublime Epopée. Les beaux poèmes de la guerre contre l'Allemagne. 1914—1915.* Hugues Delorme, *Les Poètes de la guerre* (Gedichtsammlung vom 1. August 1914 an). — Armand Varlez, *La Belgique héroïque. — Les Sonnets de la guerre. 1914—1915* (ohne Verfasser). Henry Bataille, *La Divine tragédie,* Théodore Botrel, *Refrains de guerre,* Paul Fort, *Poèmes de France.* Gilles Normand, *La Voix de fournaise.* Verhaeren, *La Flandre rouge.*

Ob in jedem Falle Vollständigkeit erreicht ist, kann ich nicht entscheiden, doch habe ich manches vermisst. So z. B. rein militärische Abhandlungen des französischen Generalstabs, die sicherlich sehr zahlreiche Literatur über Reims, Werke über den Orient und Balkan, über die Beziehungen zum Papsttum und schliesslich eine Reihe rein literarischer Werke: Farrère (Claude), *Quatorze histoires de soldats.* Folly (Charles), *Sylvestre et son blessé.* Margueritte (Paul), *L'Embusqué.*[1])

Ein *Index des noms d'auteurs* und ein *Index des matières,* beide recht zuverlässig, erleichtern den Gebrauch des Werkes.

Hoffen wir, dass bald die Fortsetzung folgt, die uns die gesamte Kriegsliteratur Frankreichs darbietet, die, wenn auch nur in Büchertiteln, eine Psychologie der Franzosen gibt, eine bessere vielleicht, wie sie so manche „Aufklärungsschrift" zu geben beabsichtigt.

Das Buch von Jean de Vic wird auf Jahre hin das beste Orientierungsmittel über die Kriegsliteratur Frankreichs bleiben. Manches der angeführten Bücher wird trotz der z. T. trefflichen Kriegssammlungen der deutschen Bibliotheken z. B. der Berliner Staatsbibliothek (in der sogar dies Buch fehlt) für uns unerreichbar sein. Durch die angegebenen

---

[1]) Eine Würdigung der damals noch nicht erschienenen Werke des z. Z. in Deutschland viel gelesenen Henri Barbusse *(Le Feu, L'Enfer, Nous autres, Clarté)* ist in Vorbereitung.

Erläuterungen sind wir aber z. T. imstande, Inhalt und Tendenz mancher seltenen Bücher doch zu erfassen.

Wichtig wird dies Werk auch für diejenigen sein, die den Drang verspüren, für die Schule Bändchen zusammenzustellen, die Ausschnitte aus dem Weltkrieg geben sollen. Es hat schon in den ersten Jahren des Krieges an solchen — mitunter voreiligen — Zusammenstellungen nicht gefehlt, die in übereiltem Eifer manches für den Schülergebrauch zurechtgemacht hatten, was das patriotische Empfinden der Schüler verletzte und von höherer Stelle als ungeeignet verboten werden musste.[1])

So werden hoffentlich solche Bearbeiter durch die beiden vorliegenden Werke angeregt werden, nicht wahllos alles „Interessante" abzudrucken, sondern eine recht kritische Auswahl zu treffen, damit wir von einer solchen Schullektüre verschont bleiben, wie sie über den Krieg 1870/71 besteht. Der Abstand von den Kriegsereignissen ist m. M. noch nicht so gross, als dass man schon jetzt daran gehen könnte, unsere Schüler mit französischer Kriegsliteratur zu überschütten.

F. Brunetière, **Histoire de la littérature française. Tome Quatrième: Le dix-neuvième siècle. Paris, Delagrave. 1917.**

Vorliegender Band ist der Abschluss der von Brunetière begonnenen *Histoire de la littérature française classique.* Den ersten Band hat Brunetière noch zum Teil selbst besorgt; nach seinem Tode haben Michaut und Doumic den Band vollendet, die Fortsetzung hat Albert Cherel übernommen und, wie er sagt, im Sinne Brunetières zu Ende geführt. Dazu standen ihm Niederschriften der Vorlesungen Brunetières an der Ecole Normale supérieure von V. Giraud zur Verfügung. Ausserdem diente ihm noch der kurze *Manuel de la littérature française* B.'s (in einem Band) als Führer.

War das Werk von Brunetière als *Littérature française classique* nur als bis zum Jahre 1830 gedacht, so hat der Bearbeiter — ob in den Absichten Brunetières liegend, ist fraglich — die Literatur darüber hinaus bis zum Jahre 1875 geführt.

Voraus geht eine flott geschriebene und alles Wesentliche enthaltende Charakteristik der Literatur des 19. Jahrhunderts im Gegensatz zum Klassizismus. Die eigentliche Literatur ist in diesem Hauptteil wenig berücksichtigt. Ausgehend vom *Génie du christianisme* und den Ausläufern des 18. Jahrhunderts werden vielmehr die abseits der schönen Literatur liegenden Probleme der *Renaissance religieuse* (Bonald, Maistre, Lamennais) und der liberalen Opposition (Béranger, Courier, Constant) sowie die wissenschaftliche und historische Literatur der französischen Revolution bis zur Revolution von 1830 gewürdigt. In der Darstellung dieser Strömungen liegt die Hauptstärke des Buches. Wir sehen, wie der Boden allmählich der Romantik geebnet wird, wie die Zeitströmungen das Emporsteigen einer neuen Literaturepoche vorbereitet haben.

Die drei folgenden Kapitel: *Le Romantisme, La décadence du Romantisme* (1840—1850) und *Le Réalisme* (1850—1875) sind vermutlich nur als weitere Illustration gedacht. In ganz grossen Zügen werden die einzelnen Dichter behandelt, ohne aber ihre Eigenart voll zu erfassen. Die grossen Literaturströmungen des 19. Jahrhunderts sind in diesen drei Kapiteln nicht genügend herausgearbeitet, wenn auch nach dem Kapitel

---

[1]) Vgl. *Zeitschrift für franz. u. engl. Unterricht Bd. 14 S. 150—152.* (Besprechung von Pilch über Dr. Rudolph, *Le Français et la guerre 1914/15. Ce que disent les journaux français* und ders. *Journal d'un bourgeois de Paris pendant la guerre de 1914* par Georges Ohnet.)

Le Romantisme der Anlauf zu einer Charakteristik dieser Literatur gemacht ist.

Jedenfalls ist der Titel des Buches irreführend. Er hätte heissen sollen: *La fin de la littérature classique au XIXe siècle.*

Eine Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts ist dies Buch nicht. Doch, wie gesagt, für das Verständnis der religiösen und politischen Strömungen am Anfang des 19. Jahrhunderts ist dieser Band wichtig.

Emile Ripert, La Renaissance provençale. (1800—1860). Ouvrage couronné par l'académie d'Aix. (Prix Thiers, 1917). Paris, 1918. gr. 8⁰. 553 S.

Seitdem der provenzalische Minnesang, der als selbständiger Zweig romanischer Literatur im Mittelalter die Lyrik Europas nachhaltig beeinflusst hatte, im 14. Jahrhundert z. T. infolge der politischen Verhältnisse in der Toulouser Dichterschule, der *sobregaya companhia*, seinem Verfall entgegenging, war trotz der Académie des jeux floraux (die im 15. Jahrhundert schon an Stelle der provenzalischen die französische Sprache setzte) die Literatur Südfrankreichs bedeutungslos. Die Sprache des Südens ging weiter ihren Weg. Das Zeitalter des Humanismus, der Renaissance und des Klassizismus hatten andere Ziele, als dass sie der Literatur des Südens ihre Aufmerksamkeit schenken konnten. So kam es, dass erst im Anfang des 19. Jahrhunderts, im Zeitalter der Romantik, der ja Frankreich auch die Beschäftigung mit der eigenen Literatur des Mittelalters verdankt, auch die Troubadours neu entdeckt wurden.

Mit dem Kapitel *La découverte des troubadours* leitet der Verfasser, Dichter und Literaturhistoriker zugleich, sein Werk ein. Ausgehend von der Erwähnung der Troubadours bei Dante, im *Purgatorio* (Arnaut Daniel), Petrarca im *Trionfo d'Amore* und Boccaccio sowie bei den nachfolgenden Kommentatoren und Editoren, versucht der Verfasser nachzuweisen, dass die Beschäftigung mit der Literatur Südfrankreichs nie geruht hat.

So werden aus dem 16., 17. und 18. Jahrhundert eine Reihe von Literaturhistorikern — von Jehan de Nostradamus angefangen — erwähnt, denen wir die Erhaltung und Bearbeitung der Literaturschätze Südfrankreichs verdanken. Als den eigentlichen Entdecker der Troubadours stellt Verf. Lacurne de Sainte-Palaye (1697—1781) hin, von dem wir ja eine Reihe von Beiträgen zur Literatur des Mittelalters (vor allem den *Dictionnaire de l'ancien langage français)* besitzen. Seine Schule zieht weitere Kreise, bis wir im *Parnasse occitanien ou Choix de poésies originales des Troubadours* des Admirals Rochegude bereits an der Schwelle des 19. Jahrhunderts sind. Dieser ist bereits ein Zeitgenosse des Mannes, dem wir die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Sprache und Literatur der Provenzalen im Mittelalter verdanken, François-Just-Marie Raynouard (1761—1830). Wenn auch der Verf. das Verdienst dieses Mannes zu schmälern versucht (S. 24: Raynouard serait l'Amerigho Vespucci; le Colomb, ce serait Lacurne de Sainte-Palaye.), so muss er doch zugeben, dass von ihm an der *Réveil des études romanes en France* datiert.

Ein kleiner Abschnitt von 10 Seiten ist den *savants étrangers* gewidmet. Das Verdienst der Gebrüder Schlegel wird voll gewürdigt: l'effort le plus considérable à l'étranger sera fait en Allemagne. Auch die Bedeutung von Friedrich Diez und seine Begegnung mit Goethe, der ihn auf Raynouard und die wissenschaftliche Erforschung romanischer Sprachen und Literaturen hinwies, sind hervorgehoben. Kurz genannt wer-

den auch die Arbeiten von E. Becker, Mahn und K. Bartsch. Aus anderen Ländern werden nur einige, weniger wichtige Namen erwähnt.

Es wäre hier am Platze gewesen, die weitere Entwicklung der wissenschaftlichen Behandlung der Troubadours darzustellen oder wenigstens kurz zu streifen. Aber der Verf. scheint sich nur auf die ältere Zeit zu beschränken, gibt aber in der *Note bibliographique* S. 548 auch neuere, hierher nicht gehörige Literatur an. Es fehlt z. B. der grundlegende Aufsatz von A. Stimming, *Aus der Geschichte der romanischen Philologie. Intern. Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik.* 1911. Sp. 1153 ff. 1207 ff. Erwähnt hätte auch werden können: Gertrud Richert, *Die Anfänge der romanischen Philologie und die deutsche Romantik.* Halle 1914. Kurz gestreift sind diese Fragen auch in dem *Provenzalischen Liederbuch* von E. Lommatzsch. Berlin 1917, S. III ff.

Die nun folgenden Kapitel des ersten grossen Abschnitts *Le mouvement savant* beschäftigen sich u. a. mit den Geschichtsschreibern des beginnenden 19. Jahrhunderts, Thierry, Michelet, Guizot, Fauriel, die zur Verbreitung der *Idée nationale* beigetragen haben, mit Charles Nodier „qui, le premier, manifeste ce goût pour les créations de l'imagination populaire" und mit den Universitätsvertretern Louis Méry, Saint-René Taillandier.

Der Abschnitt *Le mouvement ouvrier* will beweisen, wie die Dichter, namentlich George Sand *(Le compagnon du Tour de France)* und Lamartine sich für die *Poètes ouvriers en Provence* z. B. Reboul, Poncy, Maillet u. a. begeistert haben.

Es ist aber trotz der weitschweifigen Ausführungen dem Verfasser nicht gelungen, uns zu überzeugen, dass die Begeisterung der Dichter für die Poesie des Südens eine echte gewesen ist. Man kann nicht mehr als von einer rein äusserlichen Anerkennung sprechen. Denn Paris betrachtete von jeher die geistige Selbständigkeit des Südens mit Misstrauen, vor allem in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, da unter diesem Vorwande — mit Unrecht — politische Sonderbestrebungen vermutet wurden.

So kam es, dass die „Junker- und Bürgerpoesie" *(hobereaux et bourgeois tradionalistes)* sowie die von Marseille ausgehende literarische Bewegung wenig beachtet wurden. Aber sie beide haben doch das grosse Verdienst, die „Organisation" vorbereitet zu haben.

Der *perruqier d'Agen,* Jacques Jasmin, dessen Persönlichkeit Verf. mit Wärme zeichnet, steht zwar als Gascogner mit seinen *Las Papillotos* 1835—43 noch abseits, aber Roumanille (1888—91) organisiert bereits die provenzalische Dichterschule, er ist der *père du Félibrige.* Der Abschnitt über Roumanille ist der beste des ganzen Buches.

Mit der Schule von Avignon, dessen bedeutendstes Mitglied Aubanel ist, stehen wir an der Schwelle der neuprovenzalischen Dichterschule, dem von Aubanel 1854 gegründeten Felibrebunde, *lou Félibrige.* Aubanels Schüler ist Fr. Mistral, mit dessen Jugend und ausführlicher Würdigung seines ersten bedeutenden Werkes, *Mirèio* (1859), das Werk schliesst.

Das Buch gibt im grossen und ganzen eine Geschichte der provenzalischen Philologie und ist nur in seinen letzten Teilen literatur-historisch. Es hätte gewonnen, wenn der Verfasser nicht so sehr in die Breite gegangen wäre und die Einzelheiten schärfer und genauer herausgearbeitet hätte. Immerhin ist es verdienstvoll und wird in den ersten Teilen wichtig für die Geschichte der provenzalischen Studien sein; in den letzten Teilen ist es eine weitschweifige Darstellung des Felibrebundes.

Breslau. Paul Oczipka.

H. Taine, Napoléon Bonaparte. **Für den Schulgebrauch herausgegeben von** Eugène Pariselle. **Mit einem Bildnis. (Französische und englische Schulbibliothek. Herausgegeben von Dr.** Eckmann **und** Pariselle. **Reihe A. Band 186). Rengersche Verlagsbuchhandlung, Leipzig. 1916. Geb. 1,— M. VIII + 96 S.**

Sarrazin hat einmal in einer Besprechung von Otto Hoffmanns Ausgabe der *Origines de la France contemporaine* gesagt: „Es gibt kaum irgendein Schriftwerk, das zur Belebung, Vertiefung und Vervollständigung des Geschichtsunterrichtes in Prima besser passt, als Taines epochemachendes Werk, keines, dessen Sprache reizvollere Schwierigkeiten bietet und daher zur Behandlung auf der obersten Stufe sich besser eignet." Noch besteht Sarrazins Urteil zu vollem Recht, und die Kapitel des III. Teils, die Napoleon Bonaparte gewidmet sind, zählen fraglos zu dem Besten, was überhaupt über diesen vielgepriesenen und vielgehassten Mann gesagt worden ist. Aus diesem Grunde ist es erfreulich, wenn das Werk Taines auch in Schulausgaben geboten wird. Am erfreulichsten aber ist es, wenn dies in so vorzüglichen Ausgaben geschieht, wie der uns hier vorliegenden von Pariselle. Unter den bislang erschienenen Schulausgaben über Taines Napoleon Bonaparte gebührt dieser zweifellos der erste Rang.

Die sich nur über vier Seiten erstreckende biographische Einleitung bietet in anschaulicher Schilderung die notwendigsten Tatsachen aus Taines Leben und Wirken. Es wird auch betont, dass Taine keineswegs frei ist von einseitiger Parteinahme und Voreingenommenheit bezüglich der Auffassung der geschichtlichen Zusammenhänge. — Der eigentliche Text, der 65 Seiten umfasst, gibt im wesentlichen genau das Original wieder, wenn auch hier und da wenige belanglose Kürzungen zu bemerken sind. Den Wert der Ausgabe machen vor allem die geradezu hervorragenden Anmerkungen aus, die fast in keinem Punkte einen im Stiche lassen. Mit welcher Gründlichkeit dieser Teil bearbeitet ist, mag allein schon aus der Tatsache erhellen, dass die Anmerkungen die Seiten 66—93 ausfüllen. Wenn der Herausgeber in dem Vorwort behauptet, dass der Kommentar auf das Mass beschränkt sei, von dem die Erfahrung ihn gelehrt habe, dass ohne dasselbe selbst willige und gut vorgebildete Schüler nicht zu ausreichendem Verständnis zu gelangen vermögen, so ist die Aeusserung vor allem auf die speziell sprachliche Seite zu beziehen, während, was die sachlichen und geschichtlichen Erläuterungen anbelangt, der Kommentar keineswegs irgendwelche „Beschränkung" aufweist. Im Gegenteil ist er durchweg vom Anfang bis zum Ende von einer geradezu musterhaften Vollständigkeit und Klarheit, so dass man ihn beinahe als Muster für ähnliche Ausgaben empfehlen möchte. Ueberdies ist der Kommentar noch in einem andern Punkte lobend hervorzuheben: Er bringt die Aussprachebezeichnung der *Association phonétique internationale*, die allein unter all den vielen Methoden zur Bezeichnung der Aussprache Verwendung finden sollte; denn nur sie gewährt eine fehlerlose Darlegung der Aussprache — soweit eine solche überhaupt möglich ist. Es ist ungemein zu bedauern, dass selbst die grössten und bedeutendsten Werke (ich meine vor allem die lexikalischen!) sich bis heute nicht dazu haben entschliessen können, die Aussprachebezeichnung der *Association phonétique internationale* anzuwenden!

Den Schluss des Buches bildet ein Verzeichnis zu den Anmerkungen.

van Moll und **A. Rosenthal**: Französische Handelskorrespondenz für Handels- und Kaufmännische Fortbildungsschulen. Nach den neuen Lehrplanbestimmungen von 1911 bearbeitet. Druck und Verlag von B. G. Teubner, Leipzig und Berlin, 1915. VIII + 191 S. Gebd. 2,80 M.

Die vorliegende Handelskorrespondenz, die sich genau an die Bestimmungen der ministeriellen Erlasse von 1906 und 1911 hält, ist die Fortsetzung des von demselben Verfasser herrührenden „Lehrbuches der französischen Sprache für Handels- und kaufmännische Fortbildungsschulen". Das Buch bringt zunächst eine kurze einleitende Bemerkung über Inhalt und Form kaufmännischer Briefe; daran schliessen sich in 19 Reihen 118 Musterbriefe aus den verschiedenen Gebieten der Handels- und Verkehrssprache. Zur sprachlichen Umwandlung der behandelten Geschäftsfälle finden sich am Fusse der einzelnen Briefe zahlreiche Redewendungen, die auch die teils in französischer, teils in deutscher Sprache im folgenden Teile gebotenen Uebungen leichter bearbeiten lassen. Die behandelten Stoffe sind durchweg urschriftlichen französischen Briefen entlehnt. Der Anhang bringt eine Sammlung von Lesestoffen. Den Schluss des Buches bilden zwei Wörterverzeichnisse.

Der besondere Vorzug der vorliegenden Ausgabe liegt in einer schönen Anschaulichkeit und klaren Uebersicht des gebotenen Unterrichtsstoffes.

An Druckfehlern stiess uns auf: p. 47, Nr. 51 muss es in der Rechnung wohl lauten 26 764.— frs. anstatt 26 814.— frs., wonach dann naturgemäss auch alle übrigen Briefe zu ändern wären. Am besten wäre es demnach wohl, in der Zusammenstellung auf p. 47 in Nr. 51 einen Posten so zu verändern, dass die Gesamtsumme die im Buche gegebene bleiben könnte.

Martin-Gruber, Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen nach den Bestimmungen des Kgl. Bayrischen Ministeriums. Im Anschluss an das Unterrichtswerk der französischen Sprache von Boerner-Mittell bearbeitet von Prof. N. Martin und Dr. Karl Gruber. II. Teil (zweites Unterrichtsjahr) mit 8 Tafeln. Druck und Verlag von B. G. Teubner, Leipzig und Berlin, 1914. VI + 152 S. Gebd. 1,90 M.

Wie in dem vor einigen Jahren erschienenen I. Teil des Unterrichtswerkes ist der Schwerpunkt auf solche fremdsprachlichen Uebungsstücke gelegt worden, die eine leichte und möglichst zwanglose Einführung der Schülerinnen in die wirkliche Umgangssprache ermöglichen. Die zu diesem Behufe gebotenen Stücke sind meist in Brief- oder Dialogform gehalten. Das verschiedene Material ist von den Verfassern vorzüglich bearbeitet worden und die behandelten Stoffe kultureller und ethischer Art praktisch und ansprechend dargeboten. Das sich genau an die Lehrpläne anlehnende grammatische Pensum des zweiten Schuljahres nimmt auch darauf Rücksicht, dass die im Vorjahre gelernte Grammatik eingehend aufgefrischt wird, und im Anhang ist das grammatische Pensum beider Schuljahre zusammengestellt, wobei das im ersten Jahre Gelernte durch kleinen Druck kenntlich gemacht ist. Die sich nach jedem Uebungsstücke findenden Uebungen verschiedenster Art sind ungemein umfangreich gehalten. Wenn auch die Verfasser in der Vorrede ausdrücklich betonen, dass bei der Verwendung des Buches im Unterricht im allge-

meinen nur die Durchnahme der Musterstücke erforderlich sei, während unter den zahlreichen Uebungen und sonstigen Beigaben der jeweiligen Lektion eine beliebige Auswahl getroffen werden könne, so will es uns doch empfehlenswert erscheinen, ein einigermassen festes Programm zu bieten, dessen Durchnahme im Unterricht alsdann vollständig im Bereiche der Möglichkeit liegt, da sich dadurch sowohl für den Lehrer als auch für die Schülerinnen eine bedeutend leichtere Uebersicht über das wirklich Durchgenommene ermöglichen lässt, was doch auch für die Wiederholungen nicht belanglos ist. Ohnehin bedarf es einer tüchtigen Anspannung bei Lehrern und Schülerinnen, das gebotene — sowohl sachlich als auch sprachlich — so ungemein umfangreiche Material des Lehrbuches zu erledigen, was uns eine weise Beschränkung auf das Wichtigste und Notwendigste auch in den Uebungen für geboten erscheinen lassen möchte.

Die dem Buche eingehefteten 8 Tafeln bieten auf Glanzpapier gedruckte, teilweise klassische Bilder, die behandelte Stoffe illustrieren und überdies in hohem Masse geeignet sind, das Interesse der Kinder am Unterricht zu erhöhen. Ueberhaupt offenbart das Buch, wie in letzter Zeit manche Neuerscheinung auf dem Gebiete der Schulliteratur, erfreulicherweise das deutliche Bestreben auch in Ausstattung, Druck, usw. in gutem Sinne auf die Entwicklung des Geschmackes und des künstlerischen Empfindens zu wirken. Es ist dies eine Tatsache, die in unserer Zeit, in der so unendlich viel gegen diesen Punkt gesündigt wird, nicht genug betont werden kann, dass wir unsern Kindern in ihren Schulbüchern stets Schönes in schönem Gewande vorsetzen müssen.

Ratzeburg i. L. U. Molsen.

F. Klincksieck, Französisches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Dresden, L. Ehlermann. Zweite Auflage, 1917.

Den Grundsatz der ersten Auflage, dass das Lesebuch nicht Ersatz, sondern Ergänzung der Schullektüre sein soll, stellt der Herausgeber auch an die Spitze der zweiten und bietet demgemäss, was nur zu begrüssen ist, überhaupt keine Abschnitte aus Dramen, sondern nur epische sowie lyrische Gedichte und in sich abgeschlossene Stücke aus der erzählenden oder wissenschaftlichen Prosa. Zwischen die Textproben sind in Anlehnung an Brunetière und Pelisson literarische Aufsätze über das Leben Molières, Voltaires u. a., sowie eine Charakteristik der Literatur des 18. Jahrhunderts eingeschoben. Was die Auswahl der einzelnen Schriftsteller angeht, so sind das 17. und das 18. Jahrhundert mit Recht vor dem 19. und 20. zurückgetreten. Neben La Fontaine, Pascal, La Rochefoucauld, Bossuet, La Bruyère und Frau von Sévigné finden wir nur Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Mirabeau und als etwas Eigenartiges Friedrich den Grossen mit drei Proben seines Briefwechsels. Das 19. Jahrhundert ist durch Frau von Staël, ihren Zeitgenossen Chateaubriand, die Romantiker und die Realisten vertreten. Merkwürdigerweise ist Balzac, dem Begründer des realistischen Romans, eine Stelle zwischen George Sand und Mérimée angewiesen. Aus dem Kreise der Lebenden sind A. France, P. Bourget, Verlaine, Henri de Régnier, Samain, Verhaeren und Gregh ausgewählt. Abbildungen verschiedener Dichter bilden einen schönen Schmuck des Buches, und die knapp gehaltenen Anmerkungen am Schluss erleichtern das sprachliche Verständnis, wenn sie auch sachlich manches Ueberflüssige enthalten, z. B. die Angaben: „Virgile, der grösste römische Epiker“ (47, 18), „Sophocle

Euripide, zwei der berühmtesten griechischen Tragiker" (47, 19). Im übrigen ist die Chrestomathie zweckmässig angelegt, wie aus der Andeutung des Inhalts hervorgeht, und macht insbesondere die Benutzung einer Gedichtsammlung unnötig. Nur halte ich es für bedenklich, dass das vorliegende Lesebuch auch Abschnitte aus grossen Romanen wie *Le Crime de Sylvestre Bonnard* bietet. Dies Verfahren verführt den Lernenden leicht zur Oberflächlichkeit, indem er geneigt sein wird, nach dem Bruchstück über das ganze Werk zu urteilen.

Elvira Krebs, Abrégé de l'histoire de la littérature française de Corneille à nos jours. B. G. Teubner, Leipzig und Berlin. 1917[5].

In einem kurzen Vorwort macht die Verfasserin auf die Veränderungen gegenüber den früheren Bearbeitungen aufmerksam: die Symbolisten, Stendhal und Henri de Bornier sind neu hinzugekommen, die Inhaltsangaben sind vermehrt, und die Liste empfehlenswerter Bücher ist erweitert. So willkommen diese Zusätze auch sein mögen, so können sie doch nicht über eine gewisse Schwäche des Werkes hinwegtäuschen, die gerade seinen Wert als Schulbuch beeinträchtigt: die Verfasserin bietet nur zu häufig Urteile, ohne dem Lernenden das betreffende Stück, und sei es auch nur in der Form einer Inhaltsangabe, zugänglich zu machen (vgl. z. B. Seite 64 das Urteil über *Madame Bovary*, Seite 31 über *Gil Blas*, 52 über *Cinq-Mars)*. Von Einzelheiten, die noch einer bessernden Hand bedürfen, sind mir die Inhaltsangaben von Racines *Andromaque* und *Athalie* aufgefallen. In jener (p. 14) kann durch einige Ergänzungen in betreff Hermiones mehr Klarheit geschaffen werden, während in dieser der Traum Athaliens ebenfalls kurz erzählt werden muss, damit das Bild vollständig wird. Druckfehler sind mir dreimal begegnet, und auch sprachlich habe ich hin und wieder Bedenken. Anderseits hat das Buch aber auch rühmenswerte Vorzüge: der Darstellung der Klassiker geht eine klare Uebersicht über die Geschichte der französischen Sprache bis zur Errichtung der Akademie voraus, und bei dem Kapitel Corneille wird die Entstehung des ernsten Dramas in Frankreich ebenso geschickt behandelt wie im Anschluss an Molière die Entwicklung des Lustspiels. Und nun zum Schluss dieser Beurteilung noch eine Forderung, die wir auch an im wissenschaftlichen Unterricht zu verwendende Schulbücher stellen müssen: Angabe der literarischen Quellen und der französischen Mitarbeiter, von denen im Vorwort zur ersten Auflage die Rede ist.

Champol, L'Héritier du Duc Jean, erklärt von Magdalene Klein. (Französische und englische Schulbibliothek, hrsg. von Krebs und Schürmeyer, I. Serie, Band 21. Paderborn, Ferdinand Schöningh.)

Der Band enthält eine „Erzählung für die reifere Jugend von 10 bis 13 Jahren". Im Mittelpunkt der Geschichte steht der Knabe Léon Ravenot, dessen Vater als Holzhändler in Besançon ein Vermögen erworben hat und sich in der Nähe dieser Stadt ein *château* kauft. Diese Besitzung hat vorher den Herzögen von Sommerive gehört, und den letzten von ihnen, den Herzog Johann, dessen kühne Taten noch im Volksmunde jener Gegend fortleben, nimmt sich Léon zum Vorbild und betrachtet sich als seinen Erben. Daher der Titel der Erzählung. Täglich wachsen die Eitelkeit und der Hochmut des Knaben, bis er bei der Besteigung eines Berges, den einst Herzog Johann im Uebermut hinaufgeritten sein soll, in die grösste Lebensgefahr gerät. Da rettet ihn Bruder Claudien, einer der Mönche, die an der Dorfschule zu Sommerive unterrichten, und findet da-

bei selbst den Tod. Die Entdeckung, dass dieser Claudien, auf den er bisher immer verächtlich herabgesehen hat, in Wirklichkeit der Herzog Johann ist, der durch werktätige Nächstenliebe eine alte Schuld sühnen wollte, macht einen unauslöschlichen Eindruck auf den Knaben und legt ihm den Entschluss nahe, in gleicher Weise für die „Armen und Unwissenden“ zu sorgen. Wie diese Inhaltsangabe zeigt, eignet sich der Band zur Anfangslektüre, obwohl die Sprache nicht immer ganz einfach ist. Die als Sonderheft beigegebenen Anmerkungen vertragen noch manche Streichung, namentlich bezüglich geographischer Tatsachen, die jedem Tertianer geläufig sind (z. B. 4, 22; 19, 13).

Stahl, Maroussia. D'après la légende de Marko Woyzog, erklärt von Franz Schürmeyer. (Französische und englische Schulbibliothek, hrsg. von Krebs und Schürmeyer, I. Serie, Band 22. Paderborn, Ferdinand Schöningh.)

Wie der Herausgeber in dem französisch geschriebenen Vorwort ausführt, hat unter dem Pseudonym Stahl der französische Buchhändler Hetzel eine Reihe von Jugendschriften erscheinen lassen. Die vorliegende behandelt den Freiheitskampf der Ukraine gegen die Russen im 17. Jahrhundert. Im Mittelpunkt der Geschichte steht Maroussia, d. h. Maruschka eine Heldenjungfrau, die Tchetchevik, den „Löwen der Ukraine“, vor seinen Verfolgern rettet und ihm in seinem vaterländischen Streben bis zu ihrem Tode treu zur Seite steht. Die Erzählung eignet sich des interessanten Inhalts wie der einfachen Sprache wegen zur Lektüre in den Mittelklassen und ist uns in dieser Zeit, wo die Ukraine durch das deutsche Schwert ihre Unabhängigkeit wiedererlangt hat, besonders willkommen Die Anmerkungen des Sonderheftes sind zweckmässig und erleichtern das Verständnis des Textes.

Margall, En pleine vie, hrsg. von Lindemann. (Prosateurs français, Band 208.) Bielefeld, Velhagen-Klasing 1917.

Wie der Herausgeber in der kurzen Einleitung bemerkt, schreibt unter dem Namen Henri Margall eine Frau Christine Hütter, die nicht zu den berufsmässigen Schriftstellerinnen gehört. Aus ihrem Erstlingswerk, einer Sammlung von 11 Erzählungen, die unter dem Titel *En pleine vie* erschienen sind und sich in der Hauptsache an die Jugend wenden, sind in dem vorliegenden Bande fünf ausgewählt als Lektüre für die Mittelstufe unserer höheren Schulen. Die erste dieser Erzählungen hat die Ueberschrift *Temps difficiles*, und schwere Tage sind es in der Tat, die zwei verwaiste Kinder, die zwölfjährige Marguerite und ihre vierjährige Schwester, bei ihrem Oheim, einem rauhen alten Kapitän, verleben, bis sie unter der schroffen Aussenseite sein gutes Herz entdecken. Wird diese Geschichte in erster Linie an Mädchenschulen Beifall finden, so wird die zweite, *La société minière du Haut-Château,* auch von Knaben gern gelesen werden. Es wird darin der Versuch einer Anzahl Knaben, in Vaters Garten eine Kohlengrube in Betrieb zu setzen, geschildert, und aus dem Scheitern des Planes zieht der Hauptanstifter, den seine Phantasie sogar einen Augenblick vom rechten Wege ablenkt — er benutzt die von ihm und seinen Kameraden gegründete *caisse de retraite pour les ouvriers,* um ihnen ein Festmahl zu verschaffen — eine ernste Lehre. Im Gegensatz zu der zweiten wendet sich die dritte Geschichte, *Une vente de charité,* wieder an einen weiblichen Leserkreis, indem sie die Nächstenliebe eines jungen Mädchens verherrlicht. Im Mittelpunkt der vierten Erzählung, *Tombé du nid*, steht

ein Knabe, der dem Ruf von unbekannten Verwandten ins Ausland folgt, damit seine Mutter leichter den Haushalt für sich und die kleine Schwester verdienen kann. Der Held der letzten Geschichte, *Devant Constantinople,* ist ebenfalls ein wackerer Knabe, der Schiffsjunge Désiré, der durch seine vornehme Gesinnung seinen arg verwahrlosten Kameraden Marius auf den rechten Weg zurückführt. Wie aus dieser kurzen Inhaltsangabe hervorgeht, zeigt die Verfasserin, „wie anziehend und machtvoll die reine, immer tätige Güte ist.“ *(Vorwort).* Daher werden diese Erzählungen von einer unverdorbenen Jugend mit Interesse gelesen werden. Text und Ausstattung sind einwandfrei; nur vermisse ich in dem Vorwort die Angabe des französischen Verlages, in dem das Gesamtwerk erschienen ist.

Elbing. Leo Pilch.

L'Homme et la Société. Extraits des Essayistes les plus célèbres de la France par F. Lotsch. Avec une Introduction et des Notes. Berlin und Glogau. Carl Flemmings Verlag. 1914. III u. 88 S. gr. 8⁰. (Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausgegeben von J. Klapperich. Bd. 69. Ausg. B.)

Das vorliegende Bändchen, das als Klassenlektüre nur auf der obersten Stufe unserer höheren Schulen Verwendung finden darf, bringt ausgewählte Stücke aus den besten Werken der französischen Denker. Man findet darin Fragen behandelt, die alle Zeitalter bewegt haben. Sie liefern reichen Stoff zur Uebung der Denkkraft und lassen die Schüler einen Einblick in das weite Gebiet der sozialen Probleme tun. Sie zeigen, dass die Gemeinschaft, die man Staat nennt, nicht ein Werk des Zufalls ist, sondern eine gesetzmässige und notwendige Tatsache, und dass die Gesetze, die die verschiedenen Gemeinwesen regieren, nur den Bedürfnissen des Menschen und den Absichten der Vorsehung entsprechen. Diese Erörterungen sollen bei den jungen Leuten Vaterlandsliebe, Abscheu gegen innere Zwietracht und das Streben zur willigen Unterwerfung unter die Gesetze wecken. Die Aufsätze sollen also inhaltlich zur Förderung des Verständnisses für Bürgerkunde beitragen. Das beweisen die den verschiedensten Schriftstellern und Werken entnommenen Kapitel: 1. *L'homme est destiné à la société* (Aus: Diderot, *Essai sur le mérite et la vertu*). 2. *Les harmonies économiques* (Aus: Bastiat, *Harmonies économiques*). 3. und 5. *De la solidarité* und *De la sympathie* (Aus: Descartes, *Lettre à la princesse Élisabeth*). 4. *Les milieux* und 9. *La vie de salon au XVIIIe siècle* (Aus: Taine, *Histoire de la littérature anglaise* und *L'Ancien Régime*). 6. *Le duel* (Aus: J.-J. Rousseau, *La Nouvelle Héloïse*). 11. *Qu'est-ce qu'une nation?* (Aus: Renan, *Discours et Conférences*). 12. 13. 14. *L'idée de loi. Ce que c'est que la liberté. De la séparation des pouvoirs* (Aus: Montesquieu, *L'Esprit des lois*). 20. *Contre la Guerre* (Frédéric Passy). 21. *Le désarmement* (Émile Faguet) und viele andere nicht minder anziehende und belehrende. Im Appendix (S. 70—74) ist noch hinzugefügt: *La Constitution actuelle de l'État de France* nach Gillet-Damitte, *Instruction morale.* S. 75—80 folgen *Remarques sur les Auteurs* und darauf die *Anmerkungen* (S. 81—88), die durchaus wissenschaftlich gehalten sind und den Text ausgezeichnet erläutern. Anm. 1,20 ist zu lesen *séparation* st. *separation.* — Anm. 37,13 lies: *la cour d'assises* st. *le Cours d'assises.* — Anm. 49,28 konnte bei der Biographie Jacquards auf die Engländer Hargreaves und Arkwright hingewiesen werden, deren Lebensschicksale ähnlich waren.

Le Siècle de Louis XIV. Ausgewählte Abschnitte aus der *Histoire Générale* von Lavisse und Rambaud. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Georg Huth. Mit 9 Abbildungen. Alleinberechtigte Ausgabe. Leipzig, Renger, 1916. VIII + 150 S. 8⁰. (Französische und Englische Schulbibliothek, herausgegeben von Eug. Pariselle und H. Gade. Band 190. Reihe A.)

Der Herausgeber hat in dem vorliegenden Bändchen versucht, deutschen Schülern das Zeitalter Ludwig XIV. aus dem neuesten grossen französischen Geschichtswerk vorzuführen, der zwölfbändigen *Histoire générale du IVe siècle à nos jours*, welches unter der Leitung von Ernest Lavisse und Alfred Rambaud erschienen ist. Der sechste seit 1912 in zweiter Auflage vorliegende Band dieses Werkes, an welchem wie an den andern Bänden mehrere Gelehrte gearbeitet haben, hat den Titel *Louis XIV (1643—1715)*.

Aus diesem Bande sind die vorliegenden zehn Kapitel in vielfach gekürzter Fassung entnommen. Die Einzeldarstellungen runden sich zu einem Gesamtbilde ab, das reifern Schülern eine anschauliche Vorstellung von der Höhe dieses stolzen, steifen, ruhmrednerischen Zeitalters gibt.

Die Kapitel 1, 2, 3, 7 und 8 sind Auszüge aus dem Artikel von Lacour-Gayet, gegenwärtig Professor der Geschichte am Lycée Saint-Louis in Paris. Das 4. Kapitel ist dem Artikel *La France économique* von Levasseur (1828—1911) entnommen. Henri Vast, Mitglied der Prüfungskommission zur Aufnahme in die École spéciale militaire von Saint-Cyr, liefert die Auszüge des 5. und 6. Kapitels. Das 9. Kapitel entstammt der *Littérature française 1650—1715* von Émile Faguet, Mitglied der Académie française und chargé de cours an der Faculté des lettres von Paris. André Michel, conservateur adjoint am Museum des Louvre, und Henri Lavoix, administrateur der Bibliothek Sainte-Geneviève, lieferten die Unterlage für das 10. Kapitel durch ihren Artikel *L'Art en Europe*.

Von den hier gebotenen Zusammenstellungen kann der Lehrer leicht die Brücke zur Gegenwart schlagen und die Ländergier des Sonnenkönigs geisseln, der diese Ideen im französischen Volke erweckt hat.

Als sehr bezeichnend kann den Schülern die, wenn nicht wahre, so doch treffend erfundene Anekdote mitgeteilt werden, dass, als im Herbst 1870 Adolf Thiers in Wien Leopold von Ranke traf und ihn fragte, gegen wen denn Deutschland noch kämpfe, nun in Frankreich die Republik, die Vertreterin des Friedens, aufgerichtet sei, er zur Antwort erhielt: Gegen Ludwig XIV.

Faverot de Kerbrech, La Guerre contre l'Allemagne (1870—1871) Mit 3 Kartenskizzen für den Schulgebrauch herausgegeben von J. Albertus. Leipzig (Renger) 1915. V u. 104 S. 8⁰. 0,90 Mk. Wörterbuch 36 S. (Französische und Englische Schulbibliothek. Reihe A. Band 181.).

Die vorliegende Ausgabe des Werkes *La Guerre contre l'Allemagne (1870—1871)* von Faverot de Kerbrech bietet ein Gegenstück und eine Ergänzung zu Bd. 169: *Le Siège de Metz*, einem Auszuge aus *Mes Souvenirs* von du Barail. Hier wie dort erzählt ein Teilnehmer an dem Kriege von 1870—1871 in fesselnder Weise seine persönlichen Erlebnisse, in denen sich der grosse Gang der Ereignisse wiederspiegelt. Du Barail berichtet von dem, was er in und bei Metz erlebte, Faverot de Kerbrech schildert den Zusammenbruch des Kaiserreiches bei Sedan und die Verzweiflungskämpfe der Pariser Regierung der nationalen Verteidigung. Der

echt soldatische Geist und die von ehrlicher, wenn auch nicht immer vorurteilsfreier Vaterlandsliebe durchglühte Denkart des bretonischen Edelmannes erscheinen wohl geeignet auf deutsche Schüler erzieherisch zu wirken Zu diesen Vorzügen gesellt sich der einer klaren, einfachen, allem Phrasenhaften abholden Darstellungsweise, die das Werk des wackeren Reiteroffiziers auch weniger vorgeschrittenen Lesern leicht verständlich macht. Für die Anmerkungen sind besonders das Werk des grossen Generalstabs *Der Deutsch-Französische Krieg*, Bismarcks *Gedanken und Erinnerungen* und Bismarcks *Briefe an seine Gattin aus dem Feldzuge 1870—1871* benutzt worden.

Der General Baron François-Nicolas-Guy-Napoléon Faverot de Kerbrech wurde am 24. Februar 1837 zu Caudan im Département Morbihan (Bretagne) geboren. 1854 trat er in die Militärschule von St. Cyr, die er 1856 als sous-lieutenant verliess. 1866 wurde er Rittmeister (capitaine) im 6. Husarenregiment zu Castres und ein Jahr darauf zum kaiserlichen Marstall kommandiert, um die Leibpferde Napoléons III. zuzureiten.

Im August 1870 übernahm ihn der General Ducrot als Ordonnanzoffizier, bei Sedan gerieten beide in Gefangenschaft, flüchteten aber und erreichten Paris. Auf dem Schachtfelde von Villiers-Champigny übernahm Faverot das Kommando über die Freischar der Éclaireurs Franchetti. 1876 wurde er Oberstleutnant, 1881 Oberst im 23. Dragonerregiment, 1886 Brigadegeneral und inspecteur général permanent des remontes, 1894 Divisionsgeneral. Er starb 1905 zu Paris, nachdem er noch 1898 zum Komtur (commandeur) der Ehrenlegion ernannt worden war. Ausser dem kleinen Werkchen *L'art de conduire et d'atteler. Autrefois, aujourd'hui* veröffentlichte er 1905 das grössere Werk *Mes Souvenirs*, die hier im Auszuge in folgenden 12 Kapiteln wiedergegeben werden: I. *La Guerre.* II. *De Metz à Châlons.* III. *Sedan.* IV. *Mon évasion.* V. *Châtillon.* VI. *La Malmaison.* VII. *Le 31 Octobre.* VIII. *Villiers-Champigny.* IX. *Le Bourget.* X. *Le Bombardement.* XI. *Buzenval.* XII. *L'Armistice.*

Im Text ist S. 35 Z. 8 das h von noush vor eures zu bringen. — S. 57 Z. 4 steht la clé, dagegen im Wörterbuch: clef. — S. 60 Z. 7 ist ampoulé im Wb. vergessen. — Anm. S. 85 Z. 14 v. o. fehlt vor brougham: 1/2. — Ib. Z. 19 v. u. fehlt vor S. 68: Text. — Anm. 7,29 lies Napoleons I. st. Napoleon I. — Anm. S. 90 Z. 5 v. o. lies 29. *August* st. 29. September. — Id. Z. 12 v. u. fehlt 40 vor des chemins. — Anm. S. 100 Z. 10 v. u. ist in Aulnay-lès-Bondy das „lès" (lez) durch lat. *latus* zu erklären. — S. 101 Z. 5 v. o. lies 26 st. 22. — S. 102 Z. 4 v. o. fehlt 35/36 vor la Loire-Inférieure.

Doberan i. Meckl. O. Glöde.

J. Passy et **A. Rambeau,** Chrestomathie Française, Quatrième édition revue et corrigée; B. G. Teubner, Leipzig et Berlin, 1918. 6 Mk.

Das wohlbekannte Buch von J. Passy und A. Rambeau, um dessen nunmehr vorliegende 4. Auflage sich neben A. Rambeau auch Paul Passy verdient gemacht hat, ist in der Einleitung um einige Abschnitte vermehrt worden, in denen die französischen Laute mit den deutschen verglichen werden. Die unverändert gebliebenen Texte sind einer neuen Durchsicht unterzogen worden, wodurch sich jedoch eine nicht ganz knappe Druckfehlerberichtigung, die Rambeau selbst aufgestellt hat, noch nicht erübrigt.

Das Buch wird bekanntlich in Amerika und anderswo auch im Unterricht der höheren Schulen gebraucht. Wir haben immer den Standpunkt vertreten, dass rein theoretische, phonetische Erörterungen in der

Schule möglichst zu vermeiden sind, und dass vor allem die Schüler nicht dazu angehalten werden sollen, die Lautschrift selbst anzuwenden. Noch immer halten wir, wie es in den amtlichen preussischen Lehrplänen heisst, „unermüdliches, mustergültiges Vorsprechen und scharf kontrolliertes Nachsprechenlassen“ für das Hauptmittel zur Erzielung einer guten Aussprache. Gelegentlich muss es wieder betont werden, dass die Phonetik nur „eine helfende Dienerin“ für die Erfüllung der Lehraufgabe sein soll.

Trotzdem ist anzuerkennen, dass das Werk von Passy und Rambeau vorzüglich geeignet ist, an der Verbesserung unserer Schulaussprache mitzuwirken, und zwar dadurch, dass es ebenso wie z. B. die *Parlers Parisiens* von Koschwitz zu praktischen Uebungen in den neuphilologischen Seminaren der Universitäten eifrigst benutzt wird. Auch durch Selbststudium wird der Neusprachler sich bei Anwendung des Buches in seiner eignen Aussprache beträchtlich fördern können. Daher möchte ich das Werk zur Anschaffung für Lehrerbüchereien und für die Klassenbüchereien der Seminarklassen in den Oberlyzeen aufs wärmste empfehlen. In diesen Klassen könnte es zweifellos von geschickten Neuphilologen auch für Extemporierübungen mit Erfolg verwendet werden.

Gerade jetzt scheint mir ein Hinweis auf das methodisch brauchbare und mit Bezug auf die Stoffauswahl geschickt zusammengestellte Buch angebracht; denn es muss leider festgestellt werden, dass die Aussprache unserer Schüler in den neueren Fremdsprachen während des Weltkrieges erheblich schlechter geworden ist. Mag es nun daran liegen, dass so viele Ersatz-Neuphilologen beschäftigt werden mussten, oder dass man auf die Erzielung einer richtigen Aussprache weniger Gewicht als früher gelegt hat, Tatsache ist, dass stellenweise die alte „grauenhafte Schulaussprache“ wieder aufgetaucht ist, über die bei Beginn der Reform des neusprachlichen Unterrichts so laut geklagt wurde.

David Wolfinger, Französisches Lesebuch für Gymnasien, erster Teil, 2. durchgesehene Auflage, 1917, gebd. 2,60 Mk.; zweiter (Schluss-) Teil, 1913, gebd. 3,60 Mk. Französische Grammatik für Gymnasien, 2. durchgesehene Auflage, 1917, gebd. 2,80 Mk.; Herdersche Verlagsbuchhandlung, Freiburg im Breisgau.

Der erste Teil des Lesebuches von Wolfinger und die Grammatik liegen in zweiter Auflage vor; die Neuauflage des 2. Teiles dürfte bald folgen. Wolfinger verzichtet leider auf jedes Vorwort. Es wäre von Interesse gewesen zu erfahren, wo das Buch hauptsächlich eingeführt worden ist, und welche Abänderungen es erfahren hat.

Die Lesestücke sind mit pädagogischem Geschick ausgesucht und zusammengestellt. Im Anfangsunterricht verzichtet der Verfasser völlig auf geographische, geschichtliche und kulturgeschichtliche Stücke und bietet dem Schüler nur kleinere Erzählungen und zahlreiche Gedichte. Unter den prosaischen und poetischen Uebungsstücken stehen Stücke mit kräftiger moralischer Tendenz sehr im Vordergrunde, was uns bei dem bekannten Charakter des Verlages Herder nicht wundern darf. Die Stücke sind aber doch überwiegend so gehalten, dass sie unserer Jugend durchaus gefallen dürften, vor allem auch die netten Geschichten heiteren Inhalts, wie z. B. *Le convive à moustaches*, *Le méchant frère*, *L'écho au collège* u. a.

Im zweiten Band bringt Wolfinger längere Erzählungen, Betrachtungen, Beschreibungen, um sich dann der Geschichte, Literatur und Geographie Frankreichs zuzuwenden. Von Anfang an kommen neben unbekannteren Autoren hierbei erfreulicher Weise die besten französischen Schriftsteller

reichlich zu Worte. Zweifellos erwerben die Gymnasiasten, die den 2. Teil durcharbeiten, eine verhältnismässig gründliche Kenntnis Frankreichs, seiner Entwickelung und seiner Kultur.

Die *Grammatik* nimmt insofern eine besondere Stellung neben den meisten anderen französischen Lehrbüchern ein, als sie überall den Zusammenhang der französischen Sprache mit der lateinischen berücksichtigt. Im phonetischen Teile wäre etwas mehr Ausführlichkeit erwünscht. Bei der Besprechung der Betonung wird z. B. der rhetorische Akzent gänzlich unerwähnt gelassen. Er fällt den Schülern erfahrungsgemäss ausserordentlich auf, wenn sie zum ersten Male Gelegenheit haben, Franzosen sprechen zu hören, die doch bekanntlich im lebhaften Gespräch und im frischen Vortrage das von Wolfinger richtig festgestellte Betonungsgesetz nicht befolgen. Wertvoll sind die in der Grammatik zu Wiederholungszwecken eingestreuten Zusammenfassungen.

Schade ist es, dass der Verfasser seine eigne Aussprachebezeichnung anwendet, statt sich der Zeichen der Association phonétique internationale zu bedienen.

Das ganze sehr beachtenswerte Unterrichtswerk wird sich voraussichtlich in der zweiten Auflage weitere Freunde erwerben.

Breslau. M. Blümel.

Karl Dernehl, Spanisch für Schule, Beruf und Reise (Teubners kleine Sprachbücher VI). Leipzig, Teubner 1918.

Just zur rechten Zeit ist das kleine Buch erschienen. Sein ganzer Aufbau ist vor allem originell. Durch den ganzen Lehrgang hindurch zieht sich als roter Faden das Schicksal zweier Freunde. Dieser Stoff liefert den Inhalt für die äusserst geschickt zusammengestellten Uebungsstücke. Was man besonders begrüssen muss, ist das Bestreben des Verfassers, dem Lernenden neben dem Rüstzeug fürs moderne spanische Leben (Redensarten, Beschreibung von Land und Leuten, Briefstiel, Fingerzeige für Reise, Geschäftsleben, Vergnügen) auch eine gründliche Kenntnis der spanischen Grammatik zu vermitteln. Besonders gut trotz ihrer Kürze sind die Abschnitte über Consecutio temporum, Konjunktiv, Infinitiv, Rektionen, Gerundium, Synonyma u. s. w. Die Verba sind durch ein neuartiges Zeichensystem, an das man sich zwar zunächst gewöhnen muss, auf gewisse Paradigma des grammatischen Teiles zurückgeführt. Der ganze Lehrgang verrät ein praktisches Organisationstalent. Für die Echtheit der Sprache bürgt die beratende Mitarbeit zweier geborener Spanier. Das Büchlein bedeutet sicherlich einen guten Schritt voran auf dem Gebiete des spanischen Sprachunterrichts. An Originalität und Gründlichkeit ist es nur mit den Briefen der Methode Toussaint-Langenscheidt, allenfalls mit dem Lehrbuche von Gaspey-Otto-Sauer zu vergleichen, vor beiden hat es den Vorzug, dass es dem Lernenden Zeit spart. Allerdings muss betont werden, dass es mir für Leute ohne grammatische Vorbildung nicht geeignet erscheint, da es doch recht viel Voraussetzungen macht. Dagegen halte ich es für durchaus geeignet für den Unterricht in der spanischen Sprache an höheren Schulen, Universitäten und dergl. Vielleicht liesse es sich bei einer demnächstigen Neuauflage, die ich dem Büchlein von Herzen wünsche, ermöglichen, ein klein wenig Beziehung zur spanischen Literatur zu nehmen. Jedenfalls ist Dernehls fleissige Arbeit unbedingt zu empfehlen; es ist ein tapferes, brauchbares kleines Buch.

Greifswald. Fritz Lejeune.

Neue anglistische Arbeiten, herausgegeben von Levin L. Schücking und M Deutschbein. Nr. 1: **Gertrud Landsberg,** Ophelia, Die Entstehung der Gestalt und ihre Deutung. XII + 92 S. — Nr. 2: **Hildegard Harz,** Die Umschreibung mit *do* in Shakespeares Prosa. VII + 142 S. — Nr. 3: **Friedrich Radebrecht,** Shakespeares Abhängigkeit von Marston. XV + 122 S. Cöthen, Verlag von Otto Schulze, 1918.

Die schon ganz ansehnliche Reihe unserer anglistischen Sammlungen wird durch diese neue, unter Leitung der Professoren Schükking und Deutschbein erscheinende um eine weitere vermehrt, und es darf gleich von vornherein gesagt werden, dass damit, nach den vorliegenden drei ersten Heften zu urteilen, gute und fördernde Arbeit geleistet wird.

Im ersten Hefte schreibt Gertrud Landsberg, eine Schülerin Schückings, fleissig und fesselnd zugleich, gestützt auf umfassende Kenntnisse und im Besitz einer sicheren Methode die literarische Geschichte von Shakespeares *Ophelia.* Ihre Arbeit zerfällt in zwei grosse Hauptteile. Der erste beschäftigt sich mit ihrer Vorgeschichte, ihren literarischen Vorgängerinnen, der zweite gibt eine eingehende Würdigung von Shakespeares rührender Mädchengestalt. Wie die weitaus meisten seiner Personen ist auch Ophelia keineswegs eine freie Phantasieschöpfung des Dichters. Auch für sie hat er aller Wahrscheinlichkeit nach Vorbilder gehabt, die freilich von der bisherigen Forschung noch nicht klar ausgemacht worden sind. Die Verfasserin untersucht nun zum ersten Male eingehend Chettles *Tragedy of Hoffman* auf Beziehungen zur Opheliagestalt, und wenn auch gewisse Uebereinstimmungen mit dieser, beispielsweise auch von Creizenach, *Geschichte des neueren Dramas* V, 2. Teil, S. 168, schon früher erwähnt worden sind, so ist doch noch nie ein so entscheidender Einfluss der dort auftretenden Lucibella auf Ophelia bemerkt worden. Freilich kann eine unmittelbare Einwirkung nicht stattgefunden haben. G. Landsberg kommt aber durch folgende Vermutung zu einem höchst wahrscheinlichen Ergebnis. „Die *Tragedy of Hoffman* ist ein altes Drama aus den achtziger Jahren des 16. Jahrhunderts. Chettle hat es auf Henslowes Betreiben 1602 hervorgeholt, überarbeitet und mit Shakespearebrocken geschmückt, um seinem Rose-Theater ein den *Hamlet* (Q 1) übertrumpfendes Zugstück zu schaffen. Ob Chettle selbst der Verfasser der uns nicht erhaltenen alten Fassung war (er zählte 1588 24 oder 25 Jahre), ist nicht gut zu entscheiden, tut aber auch nichts zur Sache" (S. 8). Innere Gründe sprechen dafür, dass Lucibella älter ist als Ophelia. Wenn der *Urhoffman* schon vor 1589 entstand, was sehr gut möglich ist, so kann er den *Urhamlet* beeinflusst haben, der dann die unmittelbare Quelle des Shakespeareschen Dramas ist. Auch andere Einwirkungen, allerdings weniger starke sind noch möglich, so solche der Venelia in Peeles *Old Wives' Tale* (erschienen 1595, entstanden um 1592) und der „Urophelia", die sich nicht allzuschwer aus Saxo und Belleforest, dem *Bestraften Brudermord* und Kyd konstruieren lässt. — Die Gedankengänge der Verfasserin, die hier im einzelnen nicht verfolgt werden können, sind durchaus klar und einleuchtend und dürften der Wahrheit sehr nahe kommen.

Auch die Würdigung von Shakespeares Ophelia ist sehr gelungen. Unter gewissenhafter Heranziehung der bisherigen Literatur untersucht Landsberg erst die eigentümlichen Züge der Gestalt in den verschiedenen

alten Hamletfassungen und betrachtet sie dann als heiteres Weltkind und zuletzt in den Wahnsinnszenen. „Sie steht unter Shakespeares Frauengestalten einzigartig und vereinsamt da. Cressida ist treuloser als sie und Isabella bewusster keusch; Miranda kommt ihr an Lieblichkeit gleich, Desdemona an Tragik, und auch der Geist der Lady Macbeth umnachtet sich; aber eine solche Vereinigung von Schwäche, Weltlichkeit, Schönheit, Treulosigkeit, Krankheit und feenhafter Holdseligkeit hat Shakespeare nie vorher und nie nachher geschaffen" (S. 90). „Ophelias eigentlicher Wert liegt nicht auf dramatischem, nicht auf psychologischem, sondern auf rein poetischem Gebiete. Da allerdings ist er unübertrefflich und gar nicht in Worten auszudrücken" (S. 92).

Das zweite Heft von Hildegard Harz ist aus der Schule Deutschbeins hervorgegangen und beschäftigt sich ausserordentlich eingehend mit der im Titel genannten Frage, auch in starkem Anschluss an Wundts Auffassung vom neutralen, subjektiven und objektiven sprachlichen Denken. Auf Grund der von ihr zusammengetragenen sehr reichen, ja wohl erschöpfenden Stoffsammlung glaubt sie zu dem Urteil kommen zu dürfen, dass die Verwendung des pheriphrastischen *do* in Shakespeares Prosa ein Beweis für die Feinheit seiner Psychologie und die feste Fügung seines Dialogs sei. Ob die sichtlich aufgewandte grosse Sorgfalt und Mühe dem gewonnenen m. E. ziemlich unbedeutenden Ergebnis entspricht, muss ich dahingestellt sein lassen, da es mir bisher nicht möglich gewesen ist, mich in die hier behandelten Grundprobleme hinreichend zu vertiefen. Die sachliche Kritik muss den eigentlichen Sprachpsychologen und Sprachlogikern vorbehalten bleiben.

Radebrechts Arbeit (Heft 3) gehört wieder der Richtung Schückings an. Wenn man das Buch gelesen hat, ist man erstaunt, dass bei dem grossen Eifer, den die englische Philologie auf Shakespeare, seine Vorgänger und Zeitgenossen seit jeher aufgewendet hat, die Beziehungen, die Radebrecht zwischen Shakespeare und Marston aufdeckt, noch nicht früher gefunden worden sind. Bemerkt wurden solche zwar schon von der älteren Forschung, und besonders Thorndike hat in seinem trefflichen Buche *The Relations of Hamlet to Contemporary Revenge Plays* (1902) eine Fülle neuer Anregungen gegeben, aber bis zu einem bündigen und klaren Ergebnis war man bisher noch nicht gelangt, und so kommt dem jungen Gelehrten, der jetzt diese Einwirkungen Marstons auf Shakespeare ausgiebig und mit Scharfsinn und grossem Fleiss festgestellt hat, ein nicht unerhebliches Verdienst um die Erforschung der elisabethanischen Literaturgeschichte zu. Für die Beweisführung muss natürlich auf die Schrift selbst verwiesen werden, da hier nur die wichtigsten Ergebnisse mitgeteilt werden können. Nach einer eingehenden Würdigung Marstons als Dramatiker weist er unter Heranziehung der *Spanish Tragedy*, des *Bestraften Brudermordes* und des *Urhamlet* nach, dass Shakespeares *Hamlet* in einer Reihe recht wichtiger Punkte zweifellos von Marstons Drama *Antonio's Revenge* abhängig ist. In noch höherem Masse vermag er auch sichere Einwirkung von Marstons *Malcontent* auf Shakespeares *Lear* und *Othello* aufzuzeigen. Wenn auch diese Tatsachen noch der Nachprüfung durch die Fachkritik bedürfen, so ist doch einwandfrei klar, dass sich Radebrecht auf einem richtigen Wege befindet und uns einen neuen Einblick in die Arbeitsweise des grossen Dichters gegeben hat.

Beiläufig sei übrigens noch auf einen gleichfalls recht bemerkenswerten Aufsatz hingewiesen, den Radebrecht im letzten Hefte (52, 3) der *Englischen Studien* veröffentlicht hat: *Die Autorschaft der Stelle vom „Rauhen Pyrrhus" Hamlet II, 2, 472 ff.* (S. 327—341). Er führt darin aus, dass Shakespeare diese Stelle bereits in Kyds *Urhamlet*, wenigstens in grossen Zügen, vorgefunden habe.

Würzburger Beiträge zur englischen Literaturgeschichte. Herausgegeben von O. Jiriczek. Heidelberg, K. Winters Universitätsbuchhandlung. I. **Cornel Dumbacher,** Bulwers Roman Harold, The Last of the Saxon Kings. Eine Quellenuntersuchung. VIII + 134 S. 1911. M 3,60. — II. **Eduard J. W. Bronner,** Thomas Phaer mit besonderer Berücksichtigung seiner Aeneis-Uebersetzung (1558) nebst Neudruck des 6. Buches. XI u. 120 S. 1913. M. 3 30. — III. **Edgar Fleckenstein,** Die literarischen Anschauungen und Kritiken Elisabeth Barrett Brownings. 1913. XIII + 124 S. M. 3,40. — IV. **Karolina Steinhäuser,** Die neueren Anschauungen über die Echtheit von Shakespeares „Pericles". IV + 136 S. M 4,50.

Das eben erfolgte Erscheinen des vierten Heftes dieser neuen Sammlung anglistischer Arbeiten, die eine Fortsetzung der früher von Jiriczek herausgegebenen *Münsterschen Beiträge zur englischen Literaturgeschichte* sind (vgl. *Zeitschrift* 7, 564 ff. und 10, 77 ff.), gibt Anlass, auch auf die früheren Hefte hier zurückzukommen, da sie sämtlich um ihres Inhalts willen recht beachtenswert sind.

Das erste Heft gibt in seinem ersten Teile eine sehr eingehende Untersuchung der Quellen, die Bulwer für seinen 1848 erschienenen Roman benutzt hat. Sie sind ziemlich zahlreich und wurden ausgiebig von dem Dichter, in dessen Arbeitsweise das Buch einen sehr lehrreichen Einblick eröffnet, ausgeschöpft, manche, wie z. B. die *Heimskringla* in S. Laings englischer Uebersetzung von 1844 und Thierrys *Histoire de la conquête de l'Angleterre* so eingehend und getreu, dass geradezu wörtliche Uebernahmen festgestellt werden können. Im zweiten Teile führt der Verfasser die bis 1848 erschienenen neueren Literaturwerke auf, die Harald und die Geschichte der normannischen Eroberung behandeln und gibt kürzere oder längere Inhaltsangaben von ihnen. Es handelt sich um folgende Dichtungen: *Matilda, A Tragedy* von Thomas Franklin (1775), *The Battle of Hastings, A Tragedy* von Richard Cumberland (1778), *Harold, A Tragedy,* von Th. Boyce (1786), *Earl Goodwin, An Historical Play* von Ann Yearsley (1791). Alle vier sind in der Hauptsache ungeschichtlich, der Nachdruck liegt bei ihnen in der Ausgestaltung der dramatischen Intrige. Bulwer dürfte sie nicht gekannt haben, wenigstens erwähnt er sie nirgends. Dagegen hatte er wohl Kenntnis von Henry Taylors Gedicht *The Eve of the Norman Conquest* (1847); dasselbe ist sicher der Fall mit Charles Napiers Roman *William the Conqueror, A Historical Novel,* der zwar erst 1858 erschien, aber schon 1837 von Bulwer in der Handschrift gelesen und beurteilt wurde. Einen irgendwie bedeutsamen Einfluss hat er aber nicht auf ihn geübt. Mit diesen Erörterungen gibt Dumbacher teilweise recht wertvolle Ergänzungen zu der Arbeit von Jellinghaus, *Tennysons Drama Harold,* das den dritten Band der oben erwähnten *Münsterschen Beiträge* bildet (1907). Des weiteren bietet er noch kurze Charakteristiken der Hauptgestalten in Bulwers Roman, bespricht die Verseinlagen darin,

insbesondere auch in ihrem Verhältnis zu den Quellen, wobei wiederum recht nahe Verwandtschaft festgestellt wird, und geht am Schlusse noch auf die Aufnahme des Werkes bei den Zeitgenossen ein; es hatte sich weder bei diesen noch später eines nennenswerten Beifalls zu erfreuen. Er nennt nur zwei Besprechungen aus dem Jahre 1848: von der lobenden, die im *Dublin University Magazine* erschien, druckt er einen längeren Auszug ab, während er das bei der abfälligen in *Frazers Magazine* nicht tut. Das ist bedauerlich, denn man hätte auch von dieser Meinungsäusserung gern eine ausreichende Probe kennen gelernt. Bemerkenswert ist es, dass die Aufnahme in Deutschland anscheinend viel günstiger war. (S. jetzt L. Sigmann, *Die englische Literatur von 1800—1850 im Urteil der zeitgenössischen deutschen Kritik*, Heidelberg 1918, S. 250).

Heft 2 bringt einen wertvollen Beitrag zur Geschichte der englischen Renaissancebewegung. Thomas Phaer war zwar keine hervorragende Persönlichkeit — er war Arzt und hat seine Vergilübersetzung nur nebenher mit einer erstaunlichen Geschwindigkeit niedergeschrieben — aber es ist ja für die richtige Erkenntnis und Würdigung eines Zeitalters ganz besonders wichtig, nicht nur die glänzenden Ausnahmeerscheinungen, sondern auch die alltäglichen Durchschnittsgestalten kennen zu lernen, da man sonst ein recht falsches Bild erhielte. Phaer ist solch ein Durchschnittsmensch, und gerade diese Tatsache zeigt uns eindringlich, welch gewaltigen Einfluss damals in allen Kreisen die Literatur des klassischen Altertums ausübte. Der Verfasser entwirft erst ein kurzes Lebensbild des Mannes (etwa 1510—1560), schildert dann die Eigenart seiner Bildung und teilt auch einige zeitgenössische Urteile über ihn mit, um darnach eingehend seine Uebersetzung der *Aneis* zu würdigen. Er beschränkt sich dabei nicht bloss auf die übliche Feststellung der Abweichungen, Zusätze, Freiheiten und dergleichen, sondern er sucht — und zwar mit Erfolg — ein wenig tiefer einzudringen, indem er auch psychologische, zeitgeschichtliche und stilistische Fragen berücksichtigt und öfter auch auf andere Uebersetzungen hinweist. Sein Urteil geht dahin, dass die Uebersetzung Phaers sehr flüchtig und oberflächlich und schon infolge der Wahl eines höchst ungeeigneten Versmasses, des altertümlichen, gereimten Septenars, ziemlich verunglückt ist. Am Schlusse entwirft er noch ein Bild von Phaers sonstiger literarischer Tätigkeit. Als wertvollen Anhang bietet er einen Neudruck des sechsten Buches der Uebertragung. Die Arbeit ist ein gutes Gegenstück zu Fests Buch über *Surreys Vergilübersetzung (Palästra 22*, 1903) und der sie ergänzenden Untersuchung Imelmanns im *Shakespeare-Jahrbuch* 1905 sowie zu Jiriczeks inhaltreicher Abhandlung über den *Elisabethinischen Horaz* (ebenda 1911). — Da Phaer S. 5 mit Ellyot verglichen ist, hätte an dieser Stelle auch auf C. Benndorfs Arbeit *Englische Pädagogik im 16. Jahrhundert. Elyot, Ascham, Mulcaster* (= *Wiener Beitr. z. engl. Philol. 22*, Wien 1905) hingewiesen werden können.

Fleckensteins Buch, Heft 3, reiht sich würdig den Arbeiten von Jacobi und Pöling über die Barrett Browning in den *Münsterschen Beiträgen* (Heft 5 und 6) an. Nach einer einleitenden Uebersicht über die Belesenheit und die ästhetischen Anschauungen der Dichterin gibt er eine ungemein fleissige und sorgfältige, auch gut gegliederte Zusammenstellung aller ihrer Aeusserungen, namentlich in den Briefen, in denen sie sich über Literaturwerke ausgesprochen hat. Man erhält dadurch eine klare Vorstellung von der aussergewöhnlichen Belesenheit der

Dichterin. Ist schon diese quellenmässige Sammlung aller Belege dafür dankenswert, so ist es noch willkommener und lehrreicher, dass der Verfasser auch die Stellungnahme der fleissigen Leserin zu den betreffenden Literaturdenkmälern kennzeichnet. Ihre Urteile sind oft recht eigenartig und decken sich keineswegs immer mit den allgemein herrschenden Anschauungen ihrer und unserer Zeit, wobei freilich zu beachten ist, dass sie in ihren Briefen ja nicht literarische Kritik im eigentlichen Sinne übt, sondern ihrer rein persönlichen Meinung, oft in sehr ungezwungener Form, Ausdruck gibt. Gerade das aber ist lehrreich; wir lernen sie dadurch ein gut Stück näher kennen. Naturgemäss bildet den Grundstock ihrer Lektüre die englisch geschriebene Literatur; in zweiter Reihe folgt die französische, die sie auch sehr eifrig verfolgte, dann die italienische; andere Völker sind nur durch spärliche Proben vertreten, so auch das deutsche, von dessen reichem Schrifttum sie kaum nennenswerte Kenntnisse besass. — Fleckenstein hat übrigens nicht nur selbständige Werke, sondern auch Zeitschriften berücksichtigt und jede Stelle, auch wo sich nur eine flüchtige Erwähnung findet, sorgsam angemerkt.

Der Wert des letzten, vierten Heftes von Steinhäuser liegt darin, dass es die schon recht umfänglich gewordene Geschichte der Perikleskritik einmal übersichtlich zusammenfassend behandelt. Die Verfasserin verfolgt erst die Ueberlieferungsgeschichte des Dramas, überblickt die ältere Kritik vom 17. bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts und stellt dann die Ansichten der neueren Kritiker zusammen. Zuerst erwähnt sie die wenigen Vertreter der Echtheit des ganzen Dramas, dann die grosse Zahl derer, die versuchen, echte und unechte Teile darin zu scheiden, und zuletzt diejenigen, die das ganze Werk Shakespeare absprechen. Die Verfasserin hat mit Recht darauf verzichtet, etwa die gesamte Shakespeareliteratur zu berücksichtigen; sie hat vielmehr nur solche Schriften herangezogen, die die Frage eingehend und mit wissenschaftlicher Begründung behandelt haben, dagegen die Unmasse gelegentlicher Bemerkungen in Lebensbeschreibungen und Einleitungen zu Ausgaben der Werke ausser acht gelassen. Freilich war es schwer, hierbei die richtige Grenze zu ziehen, und es ist fraglich, ob, wenn z. B. Raleighs kleines Buch berücksichtigt ist, wirklich grössere Werke, wie Vischers *Shakespearevorträge* oder die Biographien von Mabie oder Genée fehlen durften. Sicherlich musste, schon als Vertreter der skandinavischen Forschung Bierfreund erwähnt werden, *Shakespeare og hans kunst* (Kopenhagen 1898),) der sich S. 276—290 ausführlich über das Stück äussert und es Shakespeare völlig abspricht. (Vgl. meine Anzeige in den *Engl. Stud.* 29, S. 125, besonders S. 129). Die Literatur seit 1916 konnte nicht mehr benutzt werden, also fehlten auch Creizenachs Ausführungen in seiner *Geschichte des neueren Dramas* V S. 462—473. — Die Verfasserin schliesst diesen Teil ihres Buches mit der zutreffenden Bemerkung, dass das Problem trotz der Fülle der darauf verwandten kritischen Arbeit noch nicht befriedigend gelöst ist; weder die beigebrachten äusseren noch inneren Gründe und Zeugnisse können als voll beweiskräftig angesehen werden.

Im *Anhang* bringt sie selbst auch noch einen Versuch zur Lösung vor. Sie nimmt zu einer besonderen Art stilistischer Kriterien ihre Zuflucht und stellt eine umfangreiche Sammlung sprachlicher und gedanklicher Parallelismen aus Shakespeares Werken zu Periklesstellen zusammen. Darnach ergäbe sich, dass der dritte und fünfte Aufzug eher von

ihm herrühren könnten als die anderen, dass das Drama in seine spätere Zeit fiele und die Bordellszenen ihm **nicht** zuzuschreiben wären. Dann nimmt sie eine entsprechende Untersuchung über den Wortschatz und die nur einmal vorkommenden Wörter vor; aber hier besagt das Ergebnis in manchen Punkten gerade das Gegenteil von dem, was die Parallelismen zu erweisen schienen. Also auch diese Mittel versagen und führen nicht zum Ziele.

Albert Wietfeld, Die Bildersprache in Shakespeares Sonetten. (= Studien zur englischen Philologie, herausgegeben von L. Morsbach, Heft 54) Halle, M. Niemeyer, 1916. XII u. 132 S. 5,00 M.

Durch eine erschöpfende Untersuchung der Bildersprache in den Sonetten wollte der Verfasser feststellen, was davon Shakespeares besonderes Eigentum ist und was er von anderen übernommen hat; zu diesem Zwecke zieht er auch die wichtigsten seiner Vorgänger vergleichend heran. Sodann wollte er die besondere Eigenart Shakespeares in der Verwendung dieser Bilder klarlegen, um gewisse Erkenntnisse über seine dichterische Persönlichkeit und seine Arbeitsweise zu gewinnen, und endlich sucht er seine Ergebnisse auch für die Zeitbestimmung auszunutzen. Um seine Ziele zu erreichen, untersucht er zunächst die Bilder in den Sonetten für sich, dann im Zusammenhange mit der poetischen Diktion überhaupt, und schliesslich bringt er sie, wenn auch nur in kurzem Ueberblick, in Beziehung zu den übrigen Werken des Dichters. Zugrunde gelegt ist diesen Betrachtungen eine äusserst reichhaltige, wohl vollständige Sammlung der Bilder mit Angabe der Stellen und vieler Parallelen.

Die Arbeit ist in ihrer Art wertvoll, denn sie vermittelt uns in der Tat eine Reihe beachtenswerter Erkenntnisse in den angedeuteten Beziehungen. Aber L. Kellner hat mit Recht in seiner Besprechung im *Beiblatt zur Anglia* 28 (1917) S. 257 ff. darauf aufmerksam gemacht, dass Wietfeld einen wichtigen Punkt ausser acht gelassen hat, nämlich die Berücksichtigung des rein inhaltlichen Verständnisses des Textes, der bekanntlich gerade in den Sonetten, und nicht zum wenigsten eben an Stellen, wo Bilder vorkommen, recht unklar ist. Wo aber der Sinn nicht völlig aufgeklärt ist, kann man keine endgültige Bewertung der Bildform geben.

Richard Koppel, Das Primitive in Shakespeares Dramatik und die irreführenden Angaben und Einteilungen in den modernen Ausgaben seiner Werke. Neue Folge der Shakespeare-Studien. Berlin, E. S. Mittler und Sohn, 1918. 144 S. 3,00 M.

Diese neue Folge von Koppels Shakespearestudien ist die Fortsetzung der beiden ersten, die in demselben Verlage 1896 und 1899 erschienen. Der erste Band gab *Ergänzungen zu den Macbeth-Kommentaren — Textkritisches — Lexikalisches*, der zweite *Verbesserungsvorschläge zu den Erläuterungen und der Textlesung des 'Lear'*. Hatten den Verfasser neben den textkritischen Untersuchungen auch schon die Fragen nach der Behandlung von Ort und Zeit in den Dramen Shakespeares, über die Bühnenanweisungen und Szeneneinteilung beschäftigt, so prüft er in dem neu vorliegenden Bande gerade diese Punkte im Zusammenhange und zwar zum Teil auf Grund neu gewonnener Erkenntnisse. Unter dem Primitiven versteht er die grössere Freiheit der alten Dramatiker gegenüber dem Zwange moderner Bühnentechnik in Bezug auf die Bewertung

von Raum und Zeit. Sie konnten, wie dies bei Shakespeare sehr häufig der Fall ist, erhebliche Zeiträume überspringen, brauchten keine in sich abgeschlossenen Szenen- und Akteneinheiten, konnten Personen und Vorgänge neben- und durcheinander auf die Bühne bringen, weil die poetischen und wirklichen Voraussetzungen ganz andere waren als heute. Es wird genau unterschieden zwischen dem, was nur gesagt, und dem, was szenisch dargestellt wird. Gesagt werden häufig solche Vorgänge, die überhaupt nicht darstellbar sind. Diese Gedankengänge werden an einer Fülle von Beispielen sorgfältig ausgeführt und erläutern damit eine Menge solcher Erscheinungen, die gewöhnlich als undramatisch bezeichnet werden.

Das Wichtige an Koppels Beweisführung ist, dass er nicht bloss an Aeusserlichkeiten der Ueberlieferung und des Textes haftet, sondern auf das Grundsätzliche, auf die von der Gegenwart ganz verschiedene psychologische Auffassung der Menschen des 16. Jahrhunderts von Raum und Zeit eingeht und diese Tatsache auch begründet. Dadurch unterscheidet sich seine Arbeit wesentlich von zahlreichen neueren Schriften über Shakespeares Bühne und ihre Technik. Dass die weitaus meisten Bühnenangaben in den modernen Ausgaben späteren Ursprungs und daher vielfach irreführend sind, ist dagegen schon oft betont worden.

An diesen allgemeinen Teil (S. 1—54) schliesst sich dann eine ganze Anzahl von *Einzelstudien* (S. 55—144), deren Inhalt aus den Ueberschriften zu ersehen ist: *Romeo und Julie, Festszene* (I, 4 u. 5). — *Romeo und Julie, Abschiedsszene* (III, 5). — *Die Gartenszene in Romeo und Julie* (II, 1 u. 2). — *Macbeth* I, 2 (bringt neue Anschauungen gegenüber den Ausführungen im ersten Teil der *Studien*). — *Der Eingangsteil des Julius Caesar.* — *Cymbelin* IV, 2 *(Jagdszene).* — *Heinrich VI.* C. I. 1 *(York — Thron-Szene).* — *Othello* II *(Szene 2 u. 3, Wachtszene).* — *Heinrich VIII.*, V, 2 *(Cranmerszene).* — *Ueber den State (Das Baldachinzelt), über die bewegliche Erhöhung (Scaffold, Gerüst, Estrade) auf dem hinteren Teil der Bühne usw.* — *Ueber Ortstafeln.*

Auch diese Untersuchungen bringen eine Fülle wertvoller Beobachtungen.

Ernst Bussmann, Tennysons Dialektdichtungen nebst einer Uebersicht über den Gebrauch des Dialekts in der englischen Literatur vor Tennyson. Münstersche Inaugural-Dissertation. Weimar 1917. 66 S.

Tennyson hat sich nur in folgenden acht Gedichten der Mundart bedient: *The Northern Farmer, Old Style* (1864), *The Northern Farmer, New Style* (1870), *Northern Cobbler, The Village Wife; or, the Entail* (1880), *To-morrow, The Spinster's Sweet-Arts* (1885), *Owd Roä* (1889), *The Churchwarden and the Curate* (1892); dazu kommt noch das ländliche Trauerspiel *The Promise of May* (1882). Der Verfasser bespricht die Entstehung und die im wesentlichen sehr freundliche Aufnahme dieser Dichtungen bei den Zeitgenossen, um dann näher auf den Stoff und seine Behandlung einzugehen. Es sind in der Hauptsache Bauern, alte Jungfern und ein paar Sonderlinge in ländlicher Umgebung, deren Wesen und harmloses Treiben er schildert. — Merkwürdig ist die von Browning übernommene Form des dramatischen Monologs, die der Dichter hier mit grosser Kunst — vorteilhafter als in manchen seiner schriftenglischen Werke — verwendet. Das Versmass, dessen er sich bedient, ist ein eigentümlicher, etwas holprig wirkender jambisch-anapästischer Alexandriner.

der sich dem Inhalte gut anpasst. Die Sprache des Dichters ist hier die Mundart von Lincolnshire, die der Verfasser recht genau untersucht. Erschwert wird diese Aufgabe durch die eigenartige, keineswegs streng folgerichtige Schreibung und dadurch, dass der Dichter oft freie, in der Mundart nicht wirklich lebende Formen gebraucht hat. Jedenfalls dient aber die Erörterung dazu, das Lesen und Verstehen dieser Gedichte dem Nichtengländer erheblich zu erleichtern.

Ist schon durch diese Ausführungen die fleissige Arbeit recht anziehend und dankenswert, so gewinnt noch beträchtlich an Bedeutung, dass der Verfasser ihr als Einleitung eine zwar knappe, aber sehr nützliche Uebersicht über die Geschichte der Mundart in der englischen Dichtung bis Tennyson vorausgeschickt hat. Sie hat, von Chaucer zum ersten Male verwandt, nur eine sehr bescheidene Rolle gespielt, bis ihr im 18. Jahrhundert durch Fielding im Roman, durch die romantische Bewegung, insbesondere durch Burns, auch in der Lyrik, eine grössere Bedeutung gesichert wurde. Die nächsten Nachfolger von Burns, William Barnes aus Dorsetshire und Edwin Waugh aus Lancastershire, waren Zeitgenossen Tennysons, und unmittelbar an sie schliesst sich dessen Betätigung auf diesem Gebiete an.

Hans Proesler, Walter Pater und sein Verhältnis zur deutschen Literatur. Freiburger Inaugural-Dissertation. Freiburg i. B. 1917. 110 S.

Walter Pater ist bei uns nicht sehr bekannt. Meines Wissens gibt es bei uns nur die Uebersetzung einiger seiner Werke (vgl. meine Anzeige des *Marius*, *Zeitschr.* 8, 369) und sonst keine Literatur ausser dem Aufsatz von H. Schmidt in unserer *Zeitschrift* 6, S. 497 ff., den der Verfasser der vorliegenden Dissertation nicht erwähnt. Proesler gesteht gleich zu Anfang selbst zu, dass seine Aufgabe insofern mit einer gewissen Einschränkung aufzufassen ist, als Pater nicht bloss ein Stock-Engländer, sondern auch sonst ein Eigenbrödler und in seinem innersten Wesen dem deutschen Geiste völlig fremd war. Die Charakteristik, die er dann von ihm entwirft, um ihn als Künstler und Wissenschaftler zu würdigen, begründet dies näher. Pater hat tatsächlich eine Reihe deutscher Literaturwerke gekannt und auch in seinen Schriften erwähnt, aber diese Kenntnisse sind ihm nicht innerer geistiger Besitz geworden, sondern haften nur ziemlich äusserlich. Von unserer klassischen Zeit kommen für ihn nur Lessing, Winckelmann und Goethe, später einige wenige Romantiker und Heine in Betracht, von den Philosophen Kant, Hegel und Schelling. Aber alles, was er von ihnen anführt, ist eigentlich nur Ornament, nichts Wesentliches in seinem eigenen Schaffen; es ist auch nichts Gründliches und Ganzes, denn die meisten Hauptgestalten unserer klassischen Literatur und der Romantik kennt er überhaupt nicht. Von einer Verbreitung deutscher Geisteswerte durch ihn in England kann keine Rede sein. Umgekehrt stellt Proesler fest — und er wird durchaus damit recht haben —, dass „Walter Paters Werk als Ganzes weder in sachlicher noch in stilistischer Beziehung eine eigentliche Bereicherung unseres geistigen Besitzstandes darstellen und daher auch der Mühe der Aneignung kaum verlohnen dürfte" (S. 91).

H. G. Wells, Mr. Britlings Weg zur Erkenntnis. Uebertragen von Ikes Bröder. Zürich, Max Rascher, 1918. 495 S. M. 7,50.

Dieser Roman verdient in unserer *Zeitschrift* deswegen Erwähnung, weil er eine ungemein bezeichnende Urkunde über die Auffassung ist,

die der gebildete Engländer vom Kriege hat, und mit der Uebersetzung müssen wir uns begnügen, weil englische Bücher jetzt nicht zu haben sind. Wells hat ja schon mehr wie einmal seine Stimme im Weltkriege erhoben, aber noch nie so laut und eindringlich wie in diesem Buche.

Als Kunstwerk steht es nicht gerade hoch. Es ist breit und weitschweifig und ermangelt einer straff durchgeführten Handlung. Aber darauf kommt es im letzten Grunde nicht an. Es will nur als Kundgebung zum Kriege oder vielmehr gegen den Krieg aufgefasst sein. Denn dem Verfasser liegt alles daran, zu zeigen, wie sein Held mit dem symbolischen Namen allmählich von völliger Verständnislosigkeit gegenüber dem ungeheuren Weltgeschehen unter grossen Schmerzen und bitteren Leiden sich zu der Erkenntnis durchringt, dass dieser Krieg der letzte aller Kriege sein muss, dass es gelte, in ihm und durch ihn die Menschheit von dieser grausamen Sinnlosigkeit zu befreien. Selbstverständlich trägt in dieser Darstellung Deutschland die Schuld am Ausbruche des Krieges, und alle Lügennachrichten von den belgischen Greueln und von der Minderwertigkeit der deutschen Soldaten werden vorgebracht, wenn auch nicht als Tatsachen, so doch als Berichte irgendwelcher Personen; aber es muss anerkannt werden, dass der Verfasser weder seine eigenen Landsleute noch Amerika schont und wenigstens versucht, eine Spur von Verständnis und Gerechtigkeitssinn gegenüber Deutschland aufzubringen.

Die Hauptpersonen sind neben der führenden Gestalt des Mr. Britling ein paar englische Frauen, ein Amerikaner und, zu Anfang, ein junger Deutscher; zu ihnen gesellen sich noch eine Anzahl Nebenfiguren. Den Inhalt bilden Gedanken und Gespräche über den Krieg und eine Anzahl von Feldpostbriefen.

Das letzte Kapitel des Werkes „Mr. Britling schreibt bis zum Morgengrauen" ist in der *Europäischen Bibliothek* desselben Verlages auch für sich erschienen und ist in der Tat auch allein verständlich, da es in Kürze den Sinn und die Grundgedanken der früheren Darlegungen wiederholt. Es ist ganz echt englisch, kühl, überlegend und dennoch ergreifend, wie der unglückliche Mann, dessen Sohn im Kriege gefallen, den Eltern jenes jungen Deutschen, eines Pommern, schreibt, als dieser ebenfalls geblieben ist, und dabei noch einmal den ganzen Jammer und das Elend durchlebt, das nicht nur er und jene Eltern, sondern ungezählte Familien in der ganzen Welt erfahren. Der Schluss ist: Der Krieg ist Unsinn; es muss einmal besser werden. — In diesem Grundgedanken bewährt sich der Engländer ganz nahe mit einem sonst völlig anders gearteten Werke, mit dem Roman *Das Feuer* des Franzosen Henri Barbusse, von dem ebenfalls eine Auswahl im ersten Bande der *Europäischen Bibliothek* erschienen ist.

Die Uebersetzung ist nicht gerade schlecht; aber die englische Schreibart blickt doch allzu oft hier und da durch. Für eine neue Auflage wäre eine sorgfältige stilistische Durchsicht dringend zu empfehlen.

Neue Tauchnitzbände. Vols. 4521—26.

Auch bei der Tauchnitzsammlung macht sich die Kriegsnot je länger, je mehr bemerklich. Sie wird zwar dankenswerterweise fortgesetzt, aber die Bände erscheinen seltener, das Papier wird schlechter, und die Preise steigen. Der Friedenspreis von 1.60 Mk. wuchs erst auf 2 Mk., dann auf 2.50 Mk., und jetzt kostet ein Band 3 Mk.

Die drei letzten Nummern bringen wieder ein paar besonders schätzenswerte Denkmäler der englischen und amerikanischen Literatur.

Vol. 4524 enthält Earl of Chesterfield, *Letters to his Son* (255 S.). Der Herausgeber ist derselbe Dr. K. Schumann, dessen schönes Buch *Die pädagogischen Ansichten des Grafen Chesterfield* (Langensalza 1917) ich in der *Zeitschrift* 1917, S. 345 besprochen habe. Die vorliegende Ausgabe umfasst 50 Briefe an den Sohn (1738—68) und in einem Anhange die *Maxims* und 10 Briefe an den Patensohn (1761—70). Eine Zeittafel über die wichtigsten Ereignisse seines Lebens ist beigegeben. — Diese Briefe, die ja bekanntlich einen sehr hohen kulturgeschichtlichen und pädagogischen Wert haben, können wohl gelegentlich einmal in den wissenschaftlichen Uebungen der S-Klasse des Oberlyzeums durchgearbeitet werden.

Mit Vol. 4525 *The Conduct of Life* von Ralph Waldo Emerson (280 S.) schliesst die während des Krieges erschienene Ausgabe der Hauptwerke dieses Amerikaners ab, die nunmehr fünf Bände umfasst: *Representative Men, Essays, Nature and Thought, English Traits* und den vorliegenden Band, dessen Essays als seine reifsten und besten gelten.

Ein Gegenstück zu diesem Denkmal der neuen Welt bilden die *Essays, or Counsels Civil and Moral* von Francis Bacon (Vol. 4526, 237 S.), dem ersten englischen Klassiker auf diesem Gebiete. Der Herausgeber ist Leon Kellner. Der Text schliesst sich an die Ausgabe letzter Hand von 1625 an, verwendet aber die jetzt übliche Rechtschreibung und Zeichensetzung. Erläuternde Fussnoten bringen teils englische Uebersetzungen vorkommender lateinischer Zitate, teils lateinische Erklärungen schwieriger oder dunkler Stellen des Textes; sie stammen aus der lateinischen Fassung der Essays, die Bacon wohl selbst durchgesehen hat. Auch ein Wörterverzeichnis ist beigefügt, das sicher allen Lesern sehr willkommen sein wird, da ja zahlreiche Wörter, die noch heute dieselbe Form besitzen wie ehemals, einen sehr erheblichen Bedeutungswandel erfahren haben und der Gebrauch des grossen *New English Dictionary* nicht jedermann ohne weiteres möglich ist. Die Ausgabe ist sehr geeignet, an die Stelle der billigen englischen Ausgaben zu treten, z. B. der in den *Worlds Classics* (Oxford, University Press, 1902) oder auch der mit Anmerkungen versehenen, wie etwa der in *Heaths English Classics*, auf die ich *Zeitschrift* 10 (1911), S. 90 hingewiesen habe.

F. Dörr und A. Schröer, Wilhelm Viëtor †. Nachrufe. Marburg, Elwertsche Verlagsbuchhandlung, 1919. 35 S.

Am 22. September 1918 starb in Marburg im 68. Lebensjahre Wilhelm Viëtor, der Urheber und namhafteste Verfechter der Reformmethode. Hat unsere *Zeitschrift* in ihm auch den zu bekämpfenden Gegner erblickt, so wollen wir doch seiner hier als eines mannhaften und überzeugungstreuen Gelehrten gedenken, der für seine Ziele mit derslben Liebe und Begeisterung kämpfte, wie wir für die unsrigen, und mag er auch nach unserer Auffassung sachlich in vielem zu weit gegangen sein — das Verdienst wird ihm immer bleiben, dass er durch seine berühmte Streitschrift *Quosque tandem* im Jahre 1882 den Stein ins Rollen gebracht und der einseitig unpraktischen, ganz an den starren altsprachlichen Betrieb sich anschliessenden rein grammatischen Methode im neusprachlichen Unterricht das verdiente Ende bereitet hat.

Sein alter Freund F. Dörr entwirft ein liebevolles und wehmütiges Bild seines arbeitsreichen, an äusseren Ereignissen und Erfolgen armen Gelehrtenlebens, und A. Schröer schreibt über seine fachwissenschaftliche Bedeutung in Wort und Schrift. Dass in beiden Aufsätzen die Geschichte der Reformbewegung einen breiten Raum einnimmt, ist natürlich und verständlich.

Das mit einem wohlgelungenen Bilde des Dahingeschiedenen geschmückte Heft ist ein Sonderabdruck aus den *Neueren Sprachen.*

Breslau. H. Jantzen.

O. Thiergen und E. Koch. Englisches Elementarbuch. Mit einer Elementargrammatik von G. Becker. 4. (der Neubearbeitung erste) Auflage. 181 S. Druck und Verlag von B. G. Teubner, Leipzig und Berlin 1914. Gebd. 2 Mk.

Die vorliegende Neubearbeitung des *Englischen Elementarbuches* von Thiergen und Koch unterscheidet sich nach dem Vorwort in erster Linie dadurch von der älteren Ausgabe, dass G. Becker eine Umgestaltung des grammatischen Teiles vorgenommen hat, die neuzeitlichen Anforderungen hinsichtlich des Grammatikunterrichts entspricht. Was zunächst die Lesestücke angeht, so dürften sie allgemeiner Zustimmung sicher sein. Sie sind stofflich dem Anschauungs- und Erfahrungskreise der Klassenstufe angepasst, handeln von Schulstube und Schulzeit, von Vorgängen im Leben der Kinder; sie führen hinaus aufs Land und schliesslich in die Fremde mit ihrer Kultur. Gelegentlich kommt ihnen neben dem rein stofflichen Wert noch eine erzieherische Bedeutung zu, wenn z. B. in den Abschnitten über die Jahreszeiten die Schülerinnen darauf hingewiesen werden, dass die Natur in allem Wechsel ihrer Farben und Stimmungen schön und reizvoll bleibt. Die Darstellungsform der Lesestücke ist ansprechend, der Ton frisch, lebendig und, wo es angebracht erscheint, heiter scherzend. Die Sprache ist so, dass Sprechübungen sich leicht anschliessen lassen. Für die Schulung im mündlichen wie im schriftlichen Gebrauch des Englischen lassen sich auch die für den Anschauungsunterricht dem Buche beigegebenen geschmackvollen Bilder gut verwenden. Sie sind nicht mit Einzelheiten überladen. Wie sie etwa zu behandeln sind, wird an zwei Beispielen im Anhang gezeigt. Das Wörterverzeichnis zu sämtlichen Bildern führt gut in den Wortschatz ein, der zu ihrer Behandlung erforderlich ist. Dass den Schülerinnen im Anhang auch bereits Prosaerzählungen von grösserem Umfange geboten werden, ist gewiss erfreulich, wenn es auch sehr fraglich ist, ob bei gründlicher Verarbeitung des reichen Uebungsstoffes des Elementarbuches eine neun Seiten lange Geschichte so durchgenommen werden kann, dass man wirklich von stofflicher und sprachlicher Aneignung reden darf.

Der phonetische und grammatische Teil des Buches, der dem Unterrichtswerke gerade sein neues Gepräge gibt, ist nicht überall so einwandfrei, wie man nach den zahlreichen bereits vorhandenen Werken erwarten durfte, die hier zu Rate gezogen werden konnten und vom Verfasser nach seiner Bemerkung in der Vorrede zur *Kurzgefassten Grammatik* auch teilweise benutzt worden sind. In der phonetischen Einleitung ist zunächst mancherlei anzuerkennen. Die lautlichen Tatsachen werden im allgemeinen klar unterschieden, wobei auch gewisse Besonderheiten, z. B. die Kürzung langer Vokale und Diphthonge vor stimmlosen Konsonanten und entsprechende, in bestimmten Fällen eintretende Dehnung kurzer Vokale berücksichtigt werden; ebenso wird kurz auf die Veränderung des

Klangwertes gewisser Vokale bei rascher Sprechweise und auf neuere Eigenheiten in der Aussprache hingewiesen, auch wird man über den gegenwärtig hierbei erreichten Tatbestand unterrichtet, alles Dinge, an denen die einleitende Lautlehre manches Schulbuches mit bedauerlicher Gleichgültigkeit vorüberging. Die von Becker benutzte Lautschrift weist neben Zeichen des Weltlautschriftvereins andere auf, die teilweise unnötig erscheinen, so ï statt i für den kurzen offenen Laut gegenüber i: für den halboffenen langen; und weshalb langes ɔ nicht durch ɔ: sondern durch əə wiedergegeben wird, ist mir unerfindlich. Da bei den übrigen Lauten das Zeichen : stets die Länge ausdrückt, liegt hier Mangel an Folgerichtigkeit vor. Die Charakteristik der einzelnen Laute lässt gelegentlich noch zu wünschen übrig; Redensarten wie „geschlossener als in manchen deutschen Mundarten" sollten vermieden werden. In dem Ueberblick über die Konsonanten sagt Becker nicht, wie der r-Laut hervorgebracht wird. Das Schweigen ist hier um so bedauerlicher, als bei anderen Konsonanten, deren Hervorbringung dem Deutschen nicht die geringste Schwierigkeit bereitet, wie z. B. bei t, eine lange Bemerkung über die Art der Erzeugung steht. Da bekanntlich der r-Laut den Schülern die weitaus grössten Schwierigkeiten bereitet, und der englische Anfangsunterricht an höheren Mädchenschulen — besonders an solchen in kleinen Städten — sehr oft noch in den Händen von phonetisch unzureichend, wenn überhaupt phonetisch geschulten Lehrkräften liegt, durfte Beckers Einleitung gerade an diesem Punkte am allerwenigsten versagen. Was der Verfasser zum r sagt, ist praktisch ziemlich, wenn nicht völlig wertlos. Es musste mindestens ein in der Praxis erprobtes Hilfsmittel zur Hervorbringung des schwierigen Lautes angegeben werden, wie es bei w und anderen geschehen ist. Die phonetische Einleitung hätte überhaupt noch mehr den praktischen Bedürfnissen der Schule Rechnung tragen sollen; mit gelehrten Bemerkungen über die Stelle, wo die Laute entstehen, ist dem Unterricht nicht gedient.

Die Leseübungen zur Lautlehre, die sich auf die betr. Kapitel der phonetischen Einleitung stützen, sind gut und zweckmässig angeordnet. Dass hierbei auch auf Lippenstellung und Kieferwinkel hingewiesen wird und am Schluss der Leseübungen die verschiedenen Laute noch einmal im Zusammenhange geübt werden, ist zu loben.

Die Grammatik geht auf dem in der phonetischen Einleitung betretenen Wege psychologisch vertiefender Sprachbetrachtung weiter. Sie bietet, wo es zweckmässig erscheint, knappe sprachgeschichtliche Erläuterungen, berücksichtigt Volkstümliches, leitet zur Beobachtung von Veränderungen im Ausdruck an, die durch rasche Sprechweise herbeigeführt werden und räumt erfreulicherweise in den Konjugationstabellen auch den Umgangssprachformen einen Platz ein. Macht die Grammatik durch Berücksichtigung dieser Punkte den Eindruck gewissenhafter und gründlicher Arbeit, so kann man ihr doch in anderer Hinsicht den Vorwurf erheblicher Mängel nicht ersparen. Die Fassung der Regeln, die im Anfangsunterricht garnicht klar genug sein kann, lässt einige Male zu wünschen übrig. Schwerfällig sind z. B. die Bemerkungen zu den Attributsätzen auf S. 68; auch werden Ausdrücke in den Regeln angewandt, die unerklärt bleiben (einschränkende, erläuternde Relativsätze § 25); die § 22, 2 gemachte Bemerkung über Präposition und Fürwort ist unzutreffend. Es heisst da: „Nach einer Präposition wird statt des zurückbezüglichen Fürwortes das persönliche gebraucht, wenn das Fürwort nicht besonders hervorgehoben ist." Wie sind mit dieser Regel Sätze wie etwa die folgenden

in Einklang zu bringen? „He was beside himself with pain. You ought to be ashamed of yourself." Auch an Widersprüchen in den Regeln fehlt es nicht; § 13 heisst es — obendrein fälschlich —: „Im Englischen kann kein Adjektiv als Substantiv verwendet werden" und § 28, 5 „Adjektive können substantivisch als Plurale gebraucht werden und bezeichnen dann eine Gesamtheit."

Das ersichtliche und an sich erfreuliche Bestreben des Verfassers, schon bei der Elementargrammatik möglichst in die Tiefe zu gehen, führt gelegentlich zu einer m. E. zu starken Belastung des Lehrstoffes der IV. Klasse mit grammatischen Dingen, die einer höheren Stufe vorbehalten sein sollten und es bisher auch stets waren. Werden derartige Dinge in den Anfangsunterricht hineingezogen, muss auch die nötige Erklärung gegeben werden, und das geschieht oft nicht. So wird § 3 in einer Anmerkung gesagt: „Merke *to be to* = sollen." In welchem Falle „sollen" mit *to be to* zu übersetzen ist, wird verschwiegen. § 29 ist die Fassung der Regel zu *I shall* unzureichend. An anderen Stellen wird etwa ein Stück einer bisher der 3. oder 2. Klasse zugewiesenen Regel geboten, und das andere organisch dazu gehörende bleibt draussen (Adjektiv). Aus welchem Grunde dies geschieht, ist nicht ersichtlich.

Vom Fettdruck ist Gebrauch gemacht, jedoch nicht immer verständig; so sollte z. B. nicht die ganze Form *helps* fett gedruckt werden, sondern nur das *s*; ähnliche Missgriffe bietet die Behandlung der Ordnungszahlen u. a.

In der Wahl neuer grammatischer Bezeichnungen ist der Verfasser nicht immer wohl beraten. Er spricht § 2 vom „flektierten Genitiv"; mehr zu empfehlen ist der auch in seiner *Kurzgefassten Grammatik* von Becker gebrauchte Ausdruck „sächsischer Genitiv". Die Bezeichnung „zurückbezügliches Fürwort" hätte als zu eng aus der Grammatik verschwinden können.

Die grammatischen Aufgaben und Stilübungen sind recht brauchbar, nur ist sehr zu bedauern, dass selbst in der vorliegenden Neubearbeitung noch Sätze auftauchen, wie man sie früher allzu reichlich in fremdsprachlichen Lehrbüchern fand, und deren Aufnahme deutlich das Bestreben der Verfasser verriet, das Ausländische einseitig zu verherrlichen. Sollte es wirklich nicht möglich sein, einmal ein Uebungsbuch zu verfassen, ohne z. B. der französischen Höflichkeit in mehreren Sätzen ein Loblied zu singen, wie es S. 108 geschieht? Es berührt höchst eigentümlich, wenn deutsche Lehrer es für nötig erachten, in der Neubearbeitung ihres Unterrichtswerkes Uebungssätze wie „Ein Franzose ist immer höflich" und ähnliche aufzunehmen, während selbst in Frankreich seit etwa zwanzig Jahren die Klagen über das völlige Verschwinden der französischen Höflichkeit sich bedenklich gehäuft haben.

In den Wörterverzeichnissen zu den Lesestücken, dem Anhang und den Bildern für den Anschauungsunterricht findet sich erfreulicherweise hinter jedem Wort die volle lautliche Umschrift. Leider fehlt die Aussprachebezeichnung völlig bei den Wortgruppen am Ende des Buches.

Das Elementarbuch bringt uns ein tüchtiges Stück vorwärts auf dem Wege zu einem vollkommenen Unterrichtswerke; es ganz dazu zu machen, dürfte den Verfassern bei ihrem durchweg bekundeten gründlichen Wissen und pädagogischen Geschick nicht schwer fallen, wenn bei einer Neuauflage an manchen Stellen noch die bessernde Hand angelegt würde.

J. Thiergen und **E. Koch**, Englisches Lese- und Uebungsbuch für Klasse III, II und I des Lyzeums. Der Neubearbeitung erste Auflage. Mit 7 Tafeln, 3 Abbildungen im Text und 1 Karte. 157 S. Druck und Verlag von B. G. Teubner, Leipzig und Berlin 1916. Gebd. 2,25 Mk.

Die vorliegende Neubearbeitung stützt sich hinsichtlich der Grammatik auf G. Beckers in gleichem Verlage erschienene *Kurzgefasste englische Schulgrammatik*. Bei der Auswahl der Lesestücke, die den ersten Teil des Buches ausmachen, sind die Herausgeber fast durchweg in altbewährten Gleisen gewandelt. Sie haben die reichen englischen Quellen, die hierfür zur Verfügung standen, geschickt ausgenutzt, so dass sich gegen das Gebotene im allgemeinen nichts einwenden lässt. Die einzelnen Abschnitte führen gut in die Sprache, die Geschichte, die wirtschaftlichen Verhältnisse, die Religion und die Literatur des englischen Volkes ein. Verständig geschriebene Inhaltsangaben von älteren Dichtungen wie Beowulf und Childe Horn geben den Schülern einen Begriff von der erzählenden Literatur des Mittelalters. Nur eines vermisst man bei diesen Lesestücken eines neu bearbeiteten, 1916 erschienenen Buches schmerzlich: eine gute, etwas in die Tiefe dringende, allen Seiten gerecht werdende Darstellung des englischen Charakters. Kein einziges Lesestück schildert die Engländer, wie sie sich stets und bis in die jüngste Gegenwart in ihrer äusseren Politik gezeigt haben. Hier war für die Verfasser eine Gelegenheit, herzhaft zupackend Neues zu bieten. Selbstverständlich musste dies mit pädagogischem Feingefühl geschehen. Stoff lag in englischen Geschichtswerken, die so oft mit unverblümter Offenheit ihrem eigenen Volke unerquickliche Wahrheiten gesagt haben, reichlich vor. Ich erinnere etwa an Trevelyan, *The American Revolution*, Mc. Carthy, *A History of Our Own Times*, Lecky, *A History of England in the XVIIIth Century*, Green, *A Short History of the English People*. Von einem 1916 erschienenen englischen Lesebuch erwartet man, dass in ihm ein neuer Geist und das Streben nach einer Wahrheit in der Schilderung des fremden Volkes sich bekunde, die höher ist als die, welche bisher in unseren Lehrbüchern zu finden war, — und in dieser Erwartung ist man nahezu völlig getäuscht. Allerdings verrät das Vorwort, dass die Herausgeber sich der Forderung dieser höheren Wahrheit bewusst sind. Sie verheissen eine möglichst „objektive Darstellung der fremden Kultur“, doch es bleibt leider bei einem zaghaften Ansatz auf diesem neuen Wege; denn die beiden Abschnitte aus Chamberlains Kriegsaufsatz über England, der eine über *Christmas in London*, der andere betitelt *The Englishmen of To-day*, geben den Schülerinnen ein völlig unzureichendes Bild von jenem Britannien, das die Lehrbücher bisher nicht zu kennen schienen. Chamberlains Aufsatz hätte ausgiebiger und geschickter ausgenutzt werden sollen. Hätten, um nur einen Punkt zu erwähnen, die Herausgeber einige der Chamberlainschen Bemerkungen über englische Erziehung in das Lesestück *On English Education* eingefügt, so hätte dieses bedeutend an Wert gewonnen. Wie es im Lesebuch steht, bietet es den Schülerinnen wieder nur die halbe Wahrheit; es hält sich viel zu sehr an Aeusserlichkeiten. Das, worauf es in erster Linie ankam, nämlich, die geistigen und sittlichen Mächte vorzuführen, die dem jugendlichen Charakter seine Prägung fürs Leben geben, diese höhere und wertvollere Aufgabe bleibt völlig unberührt. Wir erfahren z. B. nichts von der Einseitigkeit und der systematischen Erziehung der englischen Knaben und Mädchen zum Glauben an das Auserwähltentum ihres Volkes. Wenn gesagt wird: „English school-life differs a great deal from ours“ und an einer anderen Stelle: „English university life differs a great deal from that in Germany“, so haften in

beiden Fällen die weiteren Ausführungen dieser Gedanken wieder fast ganz an der Oberfläche der Dinge. Man sucht vergebens nach einem Hinweis auf das vom unsrigen so grundverschiedene englische Erziehungsideal, und es war unendlich wichtiger, zu sagen, dass man in englischen Schulen ein Arbeiten im deutschen Sinne überhaupt nicht kenne, als Nichtigkeiten wie „Then boots, hats, and jackets are put on for the daily walk“ zu erwähnen. Einige Stellen des Abschnittes geben obendrein ein falsches Bild vom englischen Unterrichtswesen. Es heisst da: „Girls are taught modern languages, French and German, English history and literature“ und später . . . . „dates of English history are repeated, German poetry is recited, French exercises are written.“ In dem unbefangenen Leser erwecken beide Sätze die Vorstellung, als spielten die neueren Fremdsprachen im Lehrplan der englischen Schulen eine ihrer kulturellen Bedeutung entsprechende Rolle. Wer höhere Schulen in England aus eigener Anschauung kennt, weiss, wie beschämend es z. B. mit der Pflege des Deutschen aussieht. Da in der I. Klasse zum Lesen grösserer Abschnitte etwa aus Seeleys klassischem Werk oder ähnlichen Schriften meistens keine Zeit bleibt, sollte das Lesebuch unbedingt helfend eingreifen. Es geht nicht an, dass den Schülerinnen auch fürderhin nur die alten, ganz einseitigen Vorstellungen von England und englischem Wesen vermittelt werden, und das wird leider beim Gebrauch des vorliegenden Lehrbuches fast noch im vollen früheren Umfange der Fall sein. Unsere Jungen und Mädchen müssen wissen, dass es neben dem grossen England Shakespeares, Miltons, Brownings, Ruskins, ein England niedrigsten Krämertums, dünkelhaftesten puritanischen Hochmutes und brutalster napoleonischer Weltknechtungsgelüste gibt, das in den Jahrhunderten seines Aufstieges nie vor den verbrecherischsten Mitteln zurückgeschreckt ist, wenn es sich darum handelte, den englischen Machtbereich zu erweitern. Man braucht wahrlich nicht zu befürchten, dass der Geist der grossen gestaltungsgewaltigen Dichter des Inselvolkes weniger stark zu unseren Schülerinnen reden wird, wenn sie etwa Burkes Anklagerede gegen Hastings gelesen — und genossen haben. Bei dem sehr anschaulichen Abschnitt über Dr. Barnardos *Wonderful Pocket* sollte wenigstens eine Anmerkung den Schülerinnen sagen, dass der Gründer des hier geschilderten Werkes reinster Menschenliebe der Sohn eines Deutschen war.

Der zweite Teil des Buches bringt die Uebungsstücke. Die grammatischen Uebungen entsprechen den hierbei zu stellenden Forderungen. Sie sind sehr verschiedenartig und berücksichtigen alle Formen, in denen die betreffende Regel zur Anwendung kommen kann; auch werden sie sowohl an deutschen wie an englischen Sätzen vorgenommen. Die Sätze sind gedanklich leicht fasslich und einfach im Ausdruck; sie erstreben neben ihrem unmittelbaren Ziel auch eine Erweiterung des Wortschatzes; sie sind endlich so zahlreich, dass sie ein gründliches Ueben der Regeln gewährleisten. Wo eine vergleichende Gegenüberstellung deutscher und fremdsprachlicher Ausdrucksweise zu einer Klärung des Verständnisses führen kann, ist von diesem Hilfsmittel ausgiebig Gebrauch gemacht; so etwa beim Gerundium, dem Possessiv- und Reflexivpronomen. In früheren Abschnitten behandelte Stoffe werden für die grammatischen Uebungen in weitestem Masse wieder verwertet. Die Einteilung des gesamten Uebungsstoffes einer Lektion in bestimmte, den einzelnen Punkten des grammatischen Pensums entsprechende Teile führt zu einer wertvollen Uebersichtlichkeit, die das klare Erfassen der Regeln bedeutend erleichtern wird.

An die *Grammatical Exercises* schliessen sich in den einzelnen Abschnitten meistens *Conversation Exercises* an. Gelegentlich wird kurz

gesagt, wonach zu fragen ist; in anderen Lektionen finden sich englische Fragen im Anschluss an das entsprechende Lesestück. Die Zahl dieser Fragen geht bis 48. Dass eine derartige Fragenliste bescheidene Vorteile hat, ist nicht zu leugnen, trotzdem betrachte ich ihr Vorhandensein keineswegs als Vorzug eines für die Klassen III—I berechneten Buches. Sie stellt m. E. dem Lehrenden ein betrübendes geistiges Armutszeugnis aus. Auch macht es unzweifelhaft auf die Schülerinnen einen weit besseren Eindruck, wenn der Lehrer den Stoff des mit der Klasse verarbeiteten — und doch wohl gründlich verarbeiteten — Lesestückes so beherrscht, dass er unabhängig vom Lesebuche seine Fragen stellen kann, als wenn er dies mit Hilfe eines gedruckten Frageverzeichnisses tut. Wie sehr Ungezwungenheit und Natürlichkeit, die doch einen wesentlichen Bestandteil jeder Unterhaltung bilden, bei einem Unterrichtsverfahren wie dem in dem Buche vorgeschlagenen leiden, liegt auf der Hand. Selbst wenn der Lehrer die Unterhaltung ausschliesslich von der Klasse führen lässt und nur nach Bedürfnis helfend eingreift, sind, jedenfalls in den höheren Klassen, vorgedruckte Fragen vom Uebel. Es gibt für *Conversation Exercises* andere, pädagogisch wertvollere Verfahren, bei denen auch die fragenden Schülerinnen ein Stück geistiger Arbeit zu leisten haben; allerdings sind diese Verfahren für den Lehrer weniger bequem, was jedoch nicht ausschlaggebend sein darf.

Die für die *Composition Exercises* gegebenen Fingerzeige sind gut. Abgesehen von der hinsichtlich der *Conversation Exercises* gemachten Einschränkung ist dieser ganze zweite Teil des Buches in jeder Beziehung vorzüglich.

Das *Englisch-deutsche Wörterverzeichnis* ist im allgemeinen sorgfältig angelegt, doch bedarf es noch mehrfach erneuter Durchsicht. Es werden Aussprachehilfen angegeben, aber nicht ausreichend; so muss bei Wörtern, die auf *s* auslauten und die sowohl als Substantive wie als Verben vorkommen, die Bezeichnung der Aussprache des *s* angegeben werden. Dies geschieht nicht z. B. bei *abuse*, *increase* u. a. Die verschiedenen Bedeutungen eines Wortes sind nicht immer in sinngemässer Reihenfolge geboten; geradezu sinnlos ist es, wenn *board* in folgender Weise verdeutscht erscheint: Bord, Kost, Brett, Planke, Tafel.

Da im allgemeinen bei den Uebungsstücken auf ein englisches Lesestück verwiesen wird, dessen Wortschatz die Grundlage für die Uebungen bieten soll, haben die Herausgeber offenbar geglaubt, das *Deutsch-englische Wörterbuch* auf ein Mindestmass — nicht ganz 2 Seiten — beschränken zu dürfen. Dies war ein Missgriff. Aus naheliegenden praktischen Gründen ist es unbedingt nötig, dass das deutsch-englische Wörterverzeichnis den Wortschatz aufweist, dessen die Schülerinnen zur Uebersetzung der deutschen Lesestücke bedürfen. Das vorliegende Wörterverzeichnis nimmt nur auf sehr sprachbegabte Schülerinnen Rücksicht, die den gesamten Wortschatz eines durchgenommenen Lesestückes so beherrschen, dass er ihnen auch noch nach Tagen, ja Wochen lückenlos gegenwärtig ist. Da sehr oft zwei Wochen, wenn nicht noch mehr, zwischen der Behandlung des englischen Lesestückes und der Uebersetzung des deutschen liegen, sind schwächere Schülerinnen bei der schriftlichen Hausarbeit vielfach auf das Wörterverzeichnis angewiesen. Im vorliegenden Lesebuche wird es sie oft im Stiche lassen. Wenn es Wörter bringt wie „leihen *to lend*“, „treffen *to hit*“, „zubringen *to spend*“, die in Klasse IV bei den unregelmässigen Verben gelernt wurden, oder „Sachen *things*“, „speisen *to dine*“, „Essen *dinner*“, „Gesellschaft *party*“, und wenn man dann vergebens sucht, was „betrachten“ und „Wächter“ heisst — Wörter, die im Lesestück S. 78,² vorkommen,

ohne dass man ihnen im entsprechenden englischen begegnet wäre und die auch im englisch-deutschen Wörterverzeichnis fehlen, — so fragt man sich, nach welchen Grundsätzen dieses unzureichende deutsch-englische Wörterverzeichnis angelegt ist und ob überhaupt ein Grundsatz vorschwebte.

Zwei Druckfehler sind zu berichtigen. Im Lesestück *On English Education* muss es S. 10 Zeile 10 v. u. heissen with t h e i r tutors statt „there“; dann ist S. 82 die Angabe des Paragraphen hinter dem Worte Konstruktion falsch; es muss heissen § 27.

Die Neubearbeitung des Thiergen-Kochschen Lehrganges entspricht in diesem zweiten Teile als L e s e buch nicht vollauf den zu stellenden Anforderungen; als Uebungsbuch ist es gut verwendbar, wenn auch hier noch Mängel vorliegen.

G. Becker, K u r z g e f a s s t e e n g l i s c h e S c h u l g r a m m a t i k. VIII+203 S. Druck und Verlag von B. G. Teubner. Leipzig und Berlin 1915. Gebd. 2,40 Mk.

Beckers kurzgefasste englische Schulgrammatik, die sich im wesentlichen als eine knappere Fassung seiner *Englischen Grammatik für die Oberstufe* (bespr. von Jensen, *Ztschr.* 16, 152 ff.) darstellt, verrät durchweg das ernste Bestreben, durch wissenschaftliche, auf tüchtige Kenntnisse gestützte Betrachtungsweise der sprachlichen Erscheinungen die englische Grammatik auf eine höhere Stufe zu heben, ihr den Zug der Leichtfertigkeit, welcher ihr vielfach in den gebräuchlichen Lehrbüchern anhaftete, zu nehmen und Licht in manche Verworrenheit zu tragen. Sie geht dabei von dem Grundsatze aus, dass die Grammatik in der Schule nur einen Sprachzustand, den gegenwärtigen, zu behandeln habe: demgemäss entnimmt sie den Beweisstoff für ihre Regeln den Schriftstellern und der Umgangssprache der letzten Jahrzehnte. Sie sucht, wo immer es angeht, in die Fassung der Regeln den erklärenden Grund zu verflechten und macht sich die Ergebnisse der psychologischen und geschichtlichen Sprachforschung verständnisvoll zu nutze. Da die Vergleichung mit deutschem (auch volkstümlichem) und französischem Sprachgebrauch in vielen Fällen das Erkennen und Einüben der Regeln erleichtert, greift Becker oft zu diesem Hilfsmittel, ohne jedoch dabei von dem Standpunkte abzuweichen, dass sprachliche Eigentümlichkeiten in erster Linie aus der Sprache selbst zu erklären und zu begreifen sind. So wird, um nur ein Beispiel anzuführen, nicht kurzweg gesagt, dass vor relativischem *that* keine Präposition stehe, sondern der Grund wird klar aus dem Wesen des *that* nachgewiesen; nebenbei erfolgt ein Hinweis auf volkstümliches deutsches „wo“ mit scharfer Scheidung der Bedeutung beider Ausdrücke. Wie sehr der Verfasser bemüht ist, aufklärend zu wirken und den Dingen auf den Grund zu gehen, zeigt sich u. a. bei dem Versuch, die Verwendung des Artikels in genereller Weise zu erklären. Was er dazu sagt, ist fesselnd, wenn auch nicht völlig überzeugend. In dem *„Laut und Schrift“* überschriebenen Abschnitt ist mit Bedauern festzustellen, dass Becker hier neben den Lautzeichen des Weltlautschriftvereins auch eigene verwendet. Da die Lautschrift dieses Vereins sich immer mehr in den Lehrbüchern einbürgert, wird diese mühsam erzielte Einheitlichkeit durch Beckers Vorgehen leider von neuem gesprengt. Die weiter oben in der Besprechung des Thiergen-Kochschen Elementarbuches beanstandeten Einzelheiten in der Lautlehre kehren hier wieder. Ausserdem ist zu bemerken, dass dieser Ueberblick über die Laute einige arge Fehler birgt: so findet sich unter den Beispielen für den ĭ-Laut *police*, und *right* enthält nach dem Buche den ei-Laut! Der Umstand, dass Becker tiefer zu graben sucht, als

es in den meisten landläufigen englischen Schulbüchern der Fall ist, hat zu einer reichen Beispielsammlung geführt, was sich besonders bei manchen Präpositionen zeigt, wo er an der Hand von Belegen den einzelnen Schattierungen in der Bedeutung nachgeht. Die neue Einteilung der Präpositionen, welche er vornimmt, befriedigt wenig, da sie vielfach einer genaueren Prüfung nicht standhält. Auch erschwert sie das Auffinden der einzelnen Wörter, etwa bei Wiederholungen, und zwar um so mehr, als die Grammatik kein alphabetisches Inhaltsverzeichnis mit Stichwörtern besitzt, was man sehr vermisst. Das an sich sehr zweckmässige Bemühen des Verfassers, den Präpositionen in knapper Form ihre Charakteristik zu schreiben, verleitet gelegentlich zu sehr anfechtbaren Erklärungen. Wenn es z. B. heisst: „*Against* drückt Bewegung nach einer Sache (Person) aus zum Zwecke der Ueberwindung eines entgegenstehenden Widerstandes“, so passt das zwar recht schön zu den Beispielsätzen des Buches, aber der Lehrer, welcher diese Formel übernähme, könnte einen unfreiwilligen Heiterkeitserfolg mit seiner Klasse erleben, wenn er auf einen so gewöhnlichen Satz wie: „He leaned against a tree“ stiesse. Auch sonst lässt das im allgemeinen gründlich angelegte Kapitel über die Präpositionen mehrfach noch zu wünschen übrig. So hätte etwa bei *above* hinzugefügt werden sollen, dass keine Berührung vorliegt; bei *along* hätte eine Anmerkung den Ausdruck *come along* geben können Bei aller ersichtlichen Sorgfalt, die auf die Abfassung des Buches verwandt ist, haften ihm noch in anderen Punkten als den erwähnten Mängel an. Einige mögen berührt werden. In § 16 (Ersatz des Dativs) sollte auch gesagt werden, dass es sich hier vielfach um Verben lateinischen oder französischen Ursprungs, besonders mit gewissen Vorsilben wie *ad*, *con*, *de* u. a., handelt. Ein Auszug aus der Liste von Wendt wäre wünschenswert. § 43 (Konjunktiv) vermisst man eine Bemerkung über den Zweck des Konjunktivs. § 61 fehlt die Berücksichtigung von Fällen wie „The Rivals is artificial comedy“; die Schüler stehen solchen Erscheinungen oft ratlos gegenüber. Wenn § 66 behauptet wird, dass Schiffsnamen und die Wörter für Schiffe „in mehr oder weniger dichterischer Sprache“ als feminina behandelt werden, so ist das ein Irrtum, da jeder Schiffsjunge so verfährt. Die Bemerkungen über *one* (§ 83) mussten auf den Gedanken eines zu vermeidenden Missverständnisses eingehen. Die Regel über den Gebrauch von *some* und *any* hält sich nach alter Weise zu sehr an die äussere Form des Satzes; es musste die zugrunde liegende Vorstellung — ob bejahend oder verneinend — betont werden. § 120 ist die Regel über *both* und *the two* sehr schlecht gefasst. Sie passt, indem sie den Ausdruck „die Gegensätzlichkeit oder Verschiedenartigkeit eines Geschehens“ verwendet, obendrein nur auf die Beispielsätze des Buches; Fälle wie etwa „both are my friends“ und ähnliche werden von ihr nicht erfasst. Störend wirkt im Buche gelegentlich eine eigenartige stilwidrige Vorliebe des Verfassers für das Wort „aber“; an einer Stelle (S. 35 unten, Bem. über die Rektion) hat diese Neigung ein furchtbares Deutsch gezeitigt. Es heisst da: „Man müsste eigentlich stets *to meet* treffen, *to enter* betreten, *to threaten* bedrohen, *to flatter* umschmeicheln übersetzen. aber sonst würde man sich meist nur sehr gezwungen ausdrücken können.“ Auf S 193 ist bei den Regeln unter II ein Druckfehler zu beseitigen. Es muss heissen: „Unterscheide die Konjunktion *as*, nicht Konjugation.“

Trotz der erwähnten Mängel kann Beckers Grammatik als ein Stück ernster, gewissenhafter, gründlicher Arbeit bezeichnet und durchaus sehr warm empfohlen werden.

Liegnitz. Johannes Gärdes.

Bücherschau.

Bei der Schriftleitung sind vom 1. März 1918 bis 1. Oktober 1919 folgende Bücher eingelaufen:

Monatschrift für höhere Schulen 17,3—18,8 (März 1918 bis August 1919).

Beiblatt zur Anglia 29,3—30,8 (März 1918—August 1919).

Neophilologus 3,1—4,2 (1918/19).

Jahrbuch der deutschen Shakespeare-Gesellschaft. 54. Jahrgang. Berlin 1918.

Die deutsche Einheitsschule. Zentralblatt für das gesamte deutsche Schulwesen. Herausgegeben von M. Kullnick. 1. Jahrgang, 1. Heft. Berlin, Gerhard Stalling. Mai 1919.

Die neue Erziehung. Sozialistische pädagogische Zwei-Wochenschrift. Herausgeber: Dr. M. Baege. Heft 12/13, 15/16, 18. Berlin, Verlag Gesellschaft und Erziehung 1919.

Mitteilungen des Deutschen Vereins für Mittelschulumgestaltung in Tetschen a. d. Elbe. 1. Jahrgang 1917.

Mitteilungen aus der Königlichen Bibliothek. Herausgegeben von der Generalverwaltung. III. Neuerwerbungen der Handschriftenabteilung. II. Die Schenkung Sir Max Waechters 1912. — IV. Kurzes Verzeichnis der romanischen Handschriften. Berlin, Weidmann 1917/18.

Blätter für die Freunde von Reclams Universalbibliothek. Nr. 1—4 (Februar—Juni 1919).

50 Jahre deutscher Kulturarbeit. Kurzer Bericht über die Feier des fünfzigjährigen Bestehens von Reclams Universalbibliothek (1867—1917). Leipzig, Reclam.

Grazer Lehrmittel-Magazin. 36. Jahrgang, Nr. 2—4. 1918.

Wissenschaftliche Beihilfe zur deutschen Alpenforschung. Herausgegeben vom Bunde der Sprachinselfreunde. 3. Heft. 0,80 M. Leipzig, Fischer & Co. 1919.

Stimmen und Richtlinien. Herausgegeben vom Auslandsbund deutscher Frauen. Bonn, Weber 1918.

Daur, Ernst von Sallwürck zum 80. Geburtstag (Friedr. Manns Pädagog. Magazin, Heft 716). Langensalza, H. Beyer & Söhne 1919.

Kriegsbriefe gefallener Studenten. Herausgegeben von Witkop. Leipzig, Teubner 1918. Kart. 1,80 Mk.

Deutschland und der Friede. Herausgegeben von W. Goetz. Leipzig, Teubner 1918.

A. Grabowsky, Wege ins neue Deutschland. Gotha, Perthes 1919.

Hans Espe, Dem deutschen Volke eine deutsche Nationalschule. Ein Mahnwort an den Staat, die Gemeinden und die Elternschaft im freien Volksstaat. Berlin, Zillessen 1919.

A. Buchenau, Die Einheitsschule. (Die Neue Zeit. Schriften zur Neugestaltung Deutschlands.) 1,20 Mk. Leipzig, Teubner.

Oskar Kühnhagen, Die Einheitsschule im In- und Auslande. Kritik und Aufbau. Gotha, Perthes 1919.

E. von Sallwürck, Die deutsche Einheitsschule und ihre pädagogische Bedeutung. 2 Auflage. (Friedr. Manns Pädagogisches Magazin, Heft 667.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne 1919. 1,50 Mk.

E. Saupe, Die Einheitsschule. Langensalza, Beyer & Söhne 1919.

Paul Cauer, Aufbau oder Zerstörung? Eine Kritik der Einheitsschule. Münster, Schöningh 1919. 48 S. 1,65 Mk.

B. Schmid und M. Brahn, Das neue Deutschland in Erziehung und Unterricht. Heft 1—6. Leipzig, Veit & Co. 1918/19.

Kühnhagen, Die Schule im neuen Deutschland. (S. A. aus: Das neue Deutschland. 6. Jahrg., Heft 21. 1. August 1918.)

Tews, Deutsche Erziehung in Haus und Schule. 3. Auflage. (Aus Natur und Geisterwelt 159.) Leipzig, Teubner 1919.

Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie. Berlin, Schmidt & Co. 1919. 238 S. gebd. 7,— Mk.

J. Tews, Sozialdemokratie und öffentliches Bildungswesen. 6. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne 1919.

A. Meyer, Die freideutsche Jugendbewegung. 2. Aufl. Ebd. 1919.

B. Clemenz, Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 2. Aufl. Ebd. 1917.

H. Lemke, Die Theorie der Begabungsauswahl. Ebd. 1919.

Queisser, Begabung und Schule (Mitteilungen des Deutschen Vereins für Mittelschulumgestaltung in Tetschen a. d. Elbe). 1. Jahrg. 5. bis 7. Heft. Januar—März 1918.

Franz Hildebrand, Die höhere Schule und der Mensch. Schulbetrieb und Schulorganisation. Gotha, Perthes 1919. 5,50 Mk.

W. Mann, Schulstaat und Selbstregierung. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne 1919

Kurt Albrecht Richter, Die höhere Schule der Zukunft. Frankfurt a. M., Diesterweg 1919. 2,— Mk.

Das Gymnasium und die neue Zeit. Leipzig, Teubner 1919

Vom Altertum zur Gegenwart. Leipzig, Teubner 1919.

Schweizerische populärwissenschaftliche Vorträge und Abhandlungen. Heft 2: Die Schulerziehung nach dem Kriege. Nach einem Vortrage von Hermann Tobler. St. Gallen, W. Schneider & Co.

Alfred Graf, Los vom Philologismus. Eine Laienpredigt über die Reformbedürftigkeit unseres Mittelschulwesens. Nürnberg, Burgverlag 1919. 69 S.

Peter Petersen, Gemeinschaft und freies Menschentum. Die Zielforderungen der neuen Schule. Eine Kritik der Begabungsschulen. (Das Neue Reich. Perthes' Schriften zum Weltkrieg. Neue Folge. 6. Heft). Gotha, Perthes 1919.

A. Richter, Religionsunterricht oder nicht? 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne 1919.

F. Le Bourgeois, Sprachverwirrung und Versöhnung der Geister. Freiburg, Bielefeld 1919. 36 S. 1,— Mk.

E. Spranger, Kultur und Erziehung. Leipzig, Quelle & Mayer 1919.

G. Töndury-Gieré, Eine schweizerische Frauenhochschule. Zürich, Rascher 1918.

Th. Rumpf, Die Erhaltung der geistigen Gesundheit. Bonn, Marcus und Weber 1919. 69 S. 3,60 Mk.

F. Seitz, Schöpferische Pädagogik. Leipzig, Xenienverlag, 1918.

R. Lay, Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat. 3. verbesserte Auflage. (Aus Natur und Geisteswelt 224.) Leipzig, Teubner 1918.

Hans Schmidkunz, Akademische Tagesfragen. Heft 5: Methodik des Studiums. M.-Gladbach, Sekretariat sozialer Studentenarbeit. 28 S. 0,25 Mk.

Karl Reinhardt, Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preussen. 2. Auflage. Berlin, Weidmann 1919. Geh. 4,— Mk.

Gruber, Berechtigungen der höheren und mittleren Lehranstalten für die weibliche Jugend. Auf Grund amtlicher Quellen nach dem Stande von 1918. Berlin, Weidmann 1918. 1,— Mk.

E. Otto, Zur Grundlegung der Sprachwissenschaft. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing 1919.

Studier i modern språkvetenskap, utgivna av Nyfilologiska Sällskabet i Stockholm. Vol. VI. Uppsala 1917.

A. Korlén, Modern språkundervisning. Stockholm, Norstedt & Söners Förlag 1918.

Martin Kirsten, Der neusprachliche Unterricht auf psychologischer Grundlage. Chemnitz, Robert Friese 1919. 2,— Mk.

Anton Marty, Gesammelte Schriften. Herausgegeben von Eisenmeier, Kastil und Kraus. I. Band, 2. Abteilung: Schriften zur genetischen Sprachphilosophie. Halle, Niemeyer 1916. VIII+321 S. 10,— Mk.

E. Geissler, Rhetorik. Zweiter Teil: Deutsche Redekunst. 2. Aufl. (Aus Natur und Geisteswelt 456.) Leipzig, Teubner 1918.

R. Busse, Das Drama. I. Von der Antike zum französischen Klassizismus. 2. Auflage. Herausgegeben von Imelmann und Glaser. II. Von Voltaire zu Lessing. 2. Auflage. Herausgegeben von Ludwig und Glaser. (Aus Natur und Geisteswelt 287/288.) Leipzig, Teubner 1918/19.

Anton Hebar, Repetitorium für Mittelschulen. 2. Band. Slanar, Geschichte. — Hammer, Deutsch. Wien, Fromme 1919. 320 S.

Elise Richter, Fremdwortkunde (Aus Natur und Geisteswelt 570). Leipzig, Teubner 1919.

Karl Vossler, Französische Philologie. (Wissenschaftliche Forschungsberichte. Herausgegeben von Karl Hönn. Geisteswissenschaftliche Reihe 1914—1918. Band 1.) Gotha, Perthes 1919. 4,— Mk.

Adolf Toblers Altfranzösisches Wörterbuch. Aus dem Nachlass herausgegeben von Erhard Lommatzsch. 4. Lief., Sp. 433—592 (apartir bis assez). Berlin, Weidmann 1918.

Molières sämtliche Werke in 6 Bänden. Herausgegeben von Eugen Neresheimer. 2. Band: Don Garcia von Navarra. Die Männerschule. Die Lästigen. Die Frauenschule. Die Kritik der Frauenschule. Das Stegreifspiel von Versailles. München und Leipzig, Georg Müller.

P. Hensel, Rousseau. 3. Auflage. Leipzig, Teubner 1919.

P. Natorp, Pestalozzi. 3. Auflage. Leipzig, Teubner 1919.

Walther Küchler, Romain Rolland. Henri Barbusse. Fritz von Unruh. Vier Vorträge. Würzburg, Verlagsdruckerei 1919. 86 S. 4,— Mk.

Passy et Rambeau, Chrestomathie française. Morceaux choisis de prose et de poésie avec prononciation figurée à l'usage des étrangers, précédés d'une introduction sur la méthode phonétique. Quatrième édition revue et corrigée. Leipzig, B. G. Teubner 1918. 6,— Mk.

Priebsch, Französisches Lesebuch für Handelshochschulen. (Publikationen der Exportakademie.) Wien 1919.

Wolfinger, Französisches Lesebuch für Gymnasien. I. Teil, 2. Aufl. Freiburg, Herder 1917.

Wolfinger, Französisches Lesebuch für Gymnasien. II. (Schluss-) Teil. Freiburg, Herder 1913. Geb. 3,60 Mk.

Menges, La Guerre Mondiale. Der Weltkrieg. 4. Teil (Mai 1916 bis Mai 1917). Anhang: Stilschlüssel. Halle, Gesenius 1917.

Französische und englische Schulbibliothek. Herausg. von Pariselle und Gade. Leipzig, Renger. Reihe A. Band 197: E. Nouvel, La bonne idée de l'oncle Mathieu, hrsg. von Paul Schirmer. 0,20 Mk. — Band 199: Théâtre moderne: A. Daudet, L'Oeillet blanc, Les Absents

A. Theuriet, Les Fraises hrsg. von F. W. Bernhardt. 1,10 Mk. — Band 201: Leon Barracand, L'Invasion hrsg. von Diehn. 1,60 Mk. Und Wörterbuch 0,60 Mk. — Reihe C, Band 46: Colomb, Deux Mères hrsg. von Mürkens. 1,40 Mk. und Wörterbuch 0,50 Mk.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller: Molière, L'Avare hrsg. von Splettstösser. 2. Auflage, Leipzig 1917, 1,50 Mk.

Ferdinand Schöninghs französische und englische Schulbibliothek. 1. Serie 23. Band: Nos Enfants. Pages choisis d'Anatole France, d'André Lichtenberger, de Paul et Victor Margueritte et de Maurice Maeterlinck. Herausgegeben von Paula Kösters. Mit Wörterbuch 1,60 Mk.

Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit. Herausgegeben von Bahlsen und Hengesbach. Abteilung 1: Französische Schriften. 67. Bändchen: La Guerre mondiale. Scènes et récits. Herausgegeben von O. Ulrich Wörterbuch hierzu von Anna Varnové. Berlin, Weidmann 1917.

Velhagen & Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Prosateurs français. Band 212 B.: J. H. Fabre, Souvenirs entomologiques. Etude sur l'instinct et les mœurs des insectes. Herausgegeben von W. Violet. 1,20 Mk. — 213 B.: Mme J. Malassez, Jacques et Juliette. Journées de deux enfants. Herausgegeben von Fassbinder. 1,20 Mk.

Eugen Lerch, Die Bedeutung der Modi im Französischen. Leipzig, Reisland 1919

Boerner-Pilz-Kröher, Lehrbuch der französischen Sprache für Lehrerbildungsanstalten. Ausgabe F. Neubearbeitung. 1. Elementarbuch. Leipzig, Teubner 1918. Geb. 2,80 Mk.

Methode Fehrmann. Sprachlehrbücher für Selbstunterricht, Kurse und Volksschulen, zur Selbstnachhilfe für sprachlich Unbegabte und Hilfsbücher für Sprachlehrer: Richard Fehrmann, Zwölf Lektionen Französisch. Chemnitz, Rob. Friese 1919.

Sokoll und Wyplel, Lehrbuch der französischen Sprache. Ausgabe für Bürgerschulen, bearbeitet von Heinrich Hohl. Erster Teil. 2. Auflage 1,60 Kr. Zweiter Teil. 2. Auflage 2,20 Kr. Wien, Deuticke 1916/17.

Karl Ulrich, Lehrbuch der französischen Sprache für Realgymnasien und Gymnasien, 4. Teil. Wien, Pichlers Witwe 1918. 5,60 Kr.

David Wolfinger, Französische Grammatik für Gymnasien. Zweite durchgesehene Auflage. Freiburg, Herder 1917. Geb. 2,80 Mk.

Max Depta, Kurze französische Stilschule für die Oberstufe höherer Lehranstalten und zum Privatgebrauch. Heidelberg, Julius Groos 1915.

Rabe-Rieffel, Deutsch-französisches Satzlexikon. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt 1919. 650 S. Lex.-8°. Geb. 24 Mk.

Teubners Kleine Sprachführer: 3. Italienisch. 2. Teil. Scanferlato, Lezioni Italiane. Seconda Parte. Kurze praktische Anleitung zur Vervollkommnung in der italienischen Sprache. 3. Aufl. Leipzig. Teubner 1918. Geb. 3,60 Mk. — 6. Spanisch. Carl Dernehl, Spanisch für Schule, Beruf und Reise. Leipzig, Teubner 1918. Geb. 3,60 Mk. — 7. Portugiesisch. — G. Eilers, Lições Portuguezas. Kurze praktische Anleitung zum raschen Erlernen der portugiesischen Sprache. Mit einer Karte von Brasilien. Leipzig, Teubner 1919. Geb. 3,80 Mk.

Johannes Neuhaus, Einführung ins Irische. Halle, Niemeyer 1918. 64 S. 2,40 Mk.

G. Wendt, England. Seine Geschichte, Verfassung und staatlichen Einrichtungen. 5. verbesserte Auflage. Leipzig, Reisland 1919.

Eduard Meyer, England. Seine staatliche und politische Entwickelung und der Krieg gegen Deutschland. Volksausgabe. Stuttgart, Cotta 1916.

W. Langenbeck, Englands Weltmacht in ihrer Entwicklung vom 17. Jahrhundert bis auf unsere Tage. 3. Auflage. (Aus Natur und Geisterwelt 174.) Leipzig, Teubner 1919.

England der Weltenbeglücker. Berlin, Karl Curtius.

Albert von Ruville, Englische Friedensschlüsse. (Auslandsstudien an der Universität Halle-Wittenberg. Heft 2.) Halle, Niemeyer 1918.

Arns, Der religiöse britische Imperialismus. Bochum 1919.

Levin Schücking, Kleines angelsächsisches Dichterbuch. Lyrik und Heldenepos. Texte und Textproben mit kurzen Einleitungen und ausführlichem Wörterbuch. Cöthen, O. Schulze 1919. Geh 5,—Mk., gebd. 6,20 Mk.

Max Kaluza, Chaucer-Handbuch für Studierende. Ausgewählte Texte mit Einleitungen, einem Abriss von Chaucers Versbau und Sprache und einem Wörterverzeichnis. Leipzig, Tauchnitz 1919. Geb. 7,— Mk.

Viktor Langhans, Untersuchungen zu Chaucer. Halle, Niemeyer 1918.

L. L. Schücking, Die Charakterprobleme bei Shakespeare. Eine Einführung in das Verständnis des Dramatikers. Leipzig, Tauchnitz 1919. 286 S. 7,— Mk.

Josef Kohler, Shakespeare vor dem Forum der Jurisprudenz. 2. Auflage. Berlin, Rothschild 1919. 366 S. 18,— Mk.

Gertrud Bordukat, Die Abgrenzung zwischen Vers und Prosa in Shakespeares Dramen. Königsberger Dissertation 1918.

Shakespeare. Mass für Mass. Für die deutsche Bühne übersetzt von Hans Olden. Berlin, Oesterheld, 1917.

Shakespeare, Troilus und Cressida. Uebersetzt von M. Koch für die heutige Bühne eingerichtet von W. von Scholz. Stuttgart, Strecker & Schröder 1919.

F. Wild, Die Batrachomyomachia in England. Wien, Braumüller 1918.

G. Bjurmann, Edgar Allan Poe. Lund, Glerup, 1916.

B. Fehrs, Studien zu O. Wildes Gedichten. Berlin 1918.

Diesterwegs Neusprachliche Reformausgaben. Bd. 54: Grimm's Fairy Tales selected and edited. Herausg. von Peter Kempf. Frankfurt a. M. Diesterweg 1919. 63 + 32 S. 2,— Mk. — Wörterbuch 26. S. 0,60 Mk.

Französische und englische Schulbibliothek herausgegeben von Pariselle und Gade. Leipzig, Renger. Reihe A, Band 192: J. H. Ewing, Jackanapes and other Stories herausgegeben von H. Gade 1917. 1,— Mk. — Band 196: Cheyney, An Introduction to the Industrial and Social History of England herausgegeben von Franz Schild. 1,50 Mk. — Band 197: A. Gateway to Shakespeare. Being a series of stories from Shakespeare. Herausgegeben von Alfred Sternbeck. 1,10 Mk. Leipzig, Renger 1918. — Band 200: Stories of the Great War by various authors. Herausgegeben von Gade. 1,40 Mk. Leipzig, Renger 1919. — Band 202: Thomas Carlyle, A. Faithful Friend of Germany. Eine Auswahl aus Carlyles Schriften herausgegeben von Johanna Bube. 1,30 Mk. — Reihe C, Band 45: Stories for the Young herausgegeben von Margarete Bücker-Schirrmann. 1,30 Mk., Wörterbuch 0,40 Mk.

Ferdinand Schöninghs Französische und englische Schulbibliothek herausgegeben von Krebs und Schirrmeyer. 2. Serie,

51. Band: Thackeray, The Rose and the Ring herausgegeben von Wetzlar. 16. Band: The English Novel of the 19th Century. I. Specimens of the Social Novel (Kingsley, Yeast; Sheehan, My New Curate; Corelli, The Hired Baby; Besant, All Sorts and Conditions of Men). Herausgegeben von Hedwig Büning. Paderborn, Schöningh. 108+18, 59 S. 1,50+0,60 Mk.

Neusprachliche Reformbibliothek herausgegeben von Hubert und Kron. Band 1: Graham, The Victorian Eva herausgegeben von Kron. Third Edition. 1,90 Mk. — Band 13: Stevenson, Treasure Island herausgegeben von Ellinger. 2,— Mk. Hannover, Carl Meyer 1919.

Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit herausgegeben von Bahlsen und Hengesbach. 69. Bd.: Documents relating to the Outbreak of the European War of 1914 herausgegeben von Walter Hüttemann. Mit Wörterbuch. — 70. Band: Round about the European War. Beiträge zum Verständnis der Zeitgeschichte herausgegeben von Walter Schwarz. Mit Wörterbuch. Berlin, Weidmann 1917.

Velhagen & Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. English Authors. Band 157 B: Chambers, Two Centuries of English History. The Hanoverian Period. Herausgegeben von Arnold Schiller. 1,30 Mk. — 158 B: John Stuart Mill, On Liberty. Herausgegeben von Wieckert. 1,30 Mk. — Band 161 B: Shakespeare, Hamlet. Herausgegeben von Richard Ackermann. 1,60 Mk. Wörterbuch 0,40 Mk.

Menges, The World War. 4. Teil (Mai 1916 bis Mai 1917). Anhang: Stil-Schlüssel. Halle, Gesenius 1917.

Fison and Ziegler's Select Extracts from British and American Authors in Prose and Verse for the Use of Schools. Fourth Edition carefully revised and enlarged by Regel and Kriete. Halle, Gesenius 1917.

Tauchnitz Edition.[1])

Vol. 4524: Chesterfield's Letters to his Son.
„ 4525: Ralph Waldo Emerson, The Conduct of Life.
„ 4526: Francis Bacon, Essays on Counsels Civil and Moral.

O. Jespersen, Growth and Structure of the English Language. Third Edition revised. Leipzig, Teubner 1919, geh. 3,— Mk., gebd. 4,50 Mk.

Daniel Jones, An Outline of English Phonetics. With 131 Illustrations. Leipzig, Teubner 1918.

Max Henry Ferrars, Curiosities of English Pronunciation and Accidence for the Use of Teachers and Students. Freiburg, Bielefeld 1919. 50 S. 2,50 Mk.

E. Krebs, Praktische Anleitung zum englischen und französischen Lautkursus. Paderborn, Schöningh 1919. 29 S. 1,20 Mk.

H. Schmidt und Harry B. Smith, Englische Unterrichtssprache. Ein Hilfsbuch für höhere Lehranstalten. 2 Auflage. Dresden Koch, 1916. 67 S, gebd. 1,40 Mk.

Boerner-Thiergen, Grammatik der englischen Sprache. Ausgabe A. 5. Auflage. Neubearbeitet von B. Schulze. Leipzig, Teubner 1919, gebd. 3,80.

[1]) Wie uns der Verlag Tauchnitz mitteilt, werden vom 29. September ab wie vor dem Kriege wieder regelmässig moderne Neuheiten der englischen und amerikanischen Literatur in der *Tauchnitz Edition* erscheinen. Eine Reihe der namhaftesten englischen Autoren hat bereits neue Werke zur Veröffentlichung überlassen, andere solche in Aussicht gestellt. Es sollen zunächst erscheinen:
Vol. 4527: C. N. & A. M. Williamson, The Wedding Day.
Vol. 4528: Arnold Bennett, The Truth abouth an author.

Boerner-Thiergen, Oberstufe zum Lehrbuch der englischen, Sprache. Ausgabe A. 3. Auflage. Neubearbeitet von *B. Schulze, Leipzig, Teubner, gebunden 4.20 Mk.

Brandeis-Reitterer, Lehrbuch der englischen Sprache für Realschulen. Zweiter Teil: An English Reader. Wien, Deuticke 1918 Gebd. 3,60 Mk. — Dritter Teil: A. Literary Reader. Wien und Leipzig, Franz Deuticke 4,60 Mk

Hermann Fehse, Englisches Lehrbuch nach der direkten Methode für höhere Schulen. Erster Teil. 6. Auflage. Leipzig, Renger 1918. 316 S. 4,— Mk.

Gesenius-Regel, Kurzgefasste englische Sprachlehre. 5. Auflage. Halle, Gesenius 1917.

Emil Hausknecht, The English Student. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. 19. Auflage. Leipzig. Sarasin 1919. Dazu: Vocabulary.

Emil Hausknecht, The English Scholar. Special Edition of The English Student in an abridged form. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache, Landeskunde und Geisteswelt. 8. Auflage. Leipzig, Sarasin 1919. Dazu: Vocabulary.

Meyer & Bredtmann, Lehrbuch des Englischen. Leipzig, Quelle & Meyer 1918 Gebd. 3,60 Mk. Wörterbuch dazu 0,80 Mk.

Gustav Krueger, Wiederholung der englischen Sprachlehre. Dresden, C. A. Koch 1919. 21 S. 1,— Mk.

Gustav Krueger, Schwierigkeiten des Englischen. Dritter Teil: Vermischte Beiträge zur Syntax. Dresden, C. A. Koch 1919. 19) S. 8,— Mk., gebd. 11,— Mk.

Gustav Krueger, Des Engländers gebräuchlichster Wortschatz, Dritte verbesserte Auflage. Dresden, C. A. Koch 1918. Gebd. 1,20 Mk.

Gustav Krueger, Unenglisches Englisch. Eine Sammlung der üblichsten Fehler, welche Deutsche beim Gebrauch des Englischen machen. Zweite stark vermehrte Auflage. Dresden, C. A. Koch 1918. Gebd. 7,20 Mk.

Methode Alvincy. Modern Life. Deutsch-englisches Gesprächbuch. Leipzig, Holtzes Nachf. 1918. Gebd. 3,60 Mk.

Max Kaluza.

Zeitschriftenschau.

Beiblatt zur Anglia. Mitteilungen über englische Sprache und Literatur und über englischen Unterricht. Herausgegeben von M. F. Mann 29. Band Halle, Niemeyer, 1918. 344 S. 10 M.

F. Liebermann. *Die Gesetze der Angelsachsen.* Bd. 1—3, Halle, 1903—1916. (J. Hoops, S. 1—9. Ausserordentlich rühmende Anzeige des „monumentalen, weitschauend geplanten und musterhaft durchgeführten Werkes"). — Carleton Brown, *Shakespeare and the Horse.* London 1912, (B. Fehr, S. 9—10. „Inhaltlich und methodisch interessant"). — M. L. Bailey, *Milton and Jakob Boehme.* New York 1914, (S. B. Liljegren. S. 11—13. „The merits of the book seem to lie solely in the matter brought together. Regarding Milton, the result is undeniably negative"). — P. Chauvet, *La Religion de Milton,* Paris 1909. (S. B. Liljegren S. 13—16. Sehr wertvoll.) — B. Fehr, *Die Erforschung des modernen England (1880—1914).* (S. 16—32, 48—64, 76—82, 102—128, 180—190. Diese „praktischen Ratschläge für Anglisten" sind eine eingehende und sehr wertvolle Abhandlung, die die Kultur des modernen England uns näher bringen und ihr Verständnis fördern will. Sie berücksichtigt die Verfassung, die Geschichte, die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Literatur der angegebenen Zeit. Die Betrachtung schliesst die durch den Krieg bedingten Aenderungen als noch nicht übersehbar aus. Sie ist eine gute Ergänzung zu Spies' Buch *Das moderne England* und stellt sich mit in den Dienst der vom Ministerium geforderten Auslandsstudien. Freilich wird nach dem Frieden das Bild in vielen Zügen ganz erheblich anders sein. Fehr wäre der Mann, dann alsbald die erforderliche Ergänzung oder Neuzeichnung vorzunehmen.) — F. Holthausen. *Etymologisches Wörterbuch der englischen Sprache,* Leipzig 1917. (S. 33—42. E. Ekwall. Anerkennend, doch wird die allzu grosse Knappheit beanstandet; eine Reihe von Einzelheiten wird besprochen.) — H. Schöffler. *Chauceriana.* (S. 42—48. I. *Saue* (Cant. Tal. 2713). II. *Graynes de Paris* (Rom of the Rose 1369).) — *Geiria dur Cymraeg a Saesng.* Spurell's *Welsh-English and English-Welsh Dictionary.* VII. Edition. 2 Bände. Carmarthen 1915. 1916 (S. 65—69. M. Förster. Zuverlässig und brauchbar. Die Aussprache ist aber nicht genau genug angegeben). — J. H. A. Günther. *English Synonyms, Explained and Illustrated.* 3. Edit. Groningen 1917. (S. 69—71. E. Björkman. Verdienstliche Arbeit, deren Hauptwert in der reichen Beispielsammlung liegt). — F. Holthausen, *Zum englischen Drama.* (S. 71—73. 1. Zu *King Lear* I, 2. 162. — 2. Zu *J. Thomson's Edward and Eleonora).* — *E. Ekwall. A Note on i-mutated Primitive English „a" before „l" followed by a consonant.* (S. 73—76.) — B. Fehr. *Eine bisher unbeachtete Funktion der progressiven Form?* (S. 82—86. Nimmt Stellung zu

dem gleichnamigen Aufsatze von A. Smith im *Beiblatt* 28, Augustnummer.) — H. J. Götz, *Die komischen Bestandteile von Shakespeares Tragödien in der literarischen Kritik Englands.* Giessener Dissertation, Worms 1917. (S. 97—99. L. Kellner. Bringt Inhaltsangabe der „sehr lehrreichen" Arbeit.) — F. Wende, *Ueber die nachgestellten Präpositionen im Angelsächsischen.* Berlin 1915. (S. 99—102. A. Eichler. Sehr gelobt.) — *Morte Arthure*, herausgegeben von E. Björkman (S. 129—138. W. Viëtor. Sehr anerkennend. Bringt allgemeine Betrachtungen über Herausgeberarbeit und eine Reihe von Einzelbemerkungen.) — H. M. Cummings, *The Indebtedness of Chaucer's Works to the Italian Works of Boccaccio.* Cincinnati 1916. (S. 138—140. H. Lange. Anerkennend. Die Ergebnisse der Untersuchung sind fast durchweg negativ.) — Edw. Hutton, *William Hogarth*, Berlin, o. J. M. Leitner, *William Hogarths Aufzeichnungen: seine Abhandlung „Analyse der Schönheit", ergänzt durch Briefe und autographische Erinnerungen.* Berlin 1914. (W. Horn. S. 140—143. Das erste Buch weist manche Mängel auf, das zweite wird ganz kurz gelobt.) — H. Hillmer, *Schallnachahmung, Wortschöpfung und Bedeutungswandel auf Grundlage der Wahrnehmungen von Schlag, Fall, Bruch und derartigen Vorgängen dargestellt an einigen Lautwurzeln der deutschen und der englischen Sprache.* Halle 1914. (E. Ekwall. S. 144—148. „Die Abhandlung enthält wertvolles Material und bietet manche gute oder beachtenswerte Vorschläge. Aber die Ergebnisse scheinen mir nicht überzeugend zu sein. Die Methode des Verfassers gibt zu recht ernstlichen Bedenken Anlass.") — Sir Roger Casement, *Gesammelte Schriften.* 2. Aufl. Diessen 1917. (A. Eichler, S. 148—149. Zählt die Verbesserungen gegenüber der im 28. Bande besprochenen ersten Auflage auf.) — O. A. H. Schmitz, *Englands politisches Vermächtnis an Deutschland durch B. Disraeli, Lord Beaconsfield.* München 1916. (A. Eichler, S. 149—151. „Man kann aus dem Buch, das oft und stark zum Widerspruch reizt, viel lernen.") — F. Holthausen, *Zum neuenglischen Drama.* (S. 151—157. 1. Zu der Komödie *Patient Grisell.* 2. Zu Chettles *Hoffmann.)* — F. Holthausen, *Zu dem me. Gedichte „De arte lacrimandi".* (S. 157—160. I. Zum Text. Bringt eine Anzahl Textbesserungen zu der in *Anglia* 32, S. 269 ff. von Garrett veröffentlichten Marienklage.) — M. Deutschbein, *System der neuenglischen Syntax.* Cöthen 1917. (A. Western, S. 161—171. „In allem, was der formellen Syntax angehört, ist das Buch gut und enthält zum Teil treffende Bemerkungen; in den Kapiteln dagegen, welche die logische Seite der Sprache behandeln, finde ich es ungenügend, weil es zu doktrinär ist.") — H. Stichel, *Die englische Aussprache nach den Grammatiken Peytons (1756, 1765).* Darmstadt 1915. (R. E. Zachrisson, S. 171—178. Inhaltsangabe; wertvoll.) — J. F. Cooper, *The Last of the Mohicans.* Leipzig. (J. Caro, S. 178—179. Begrüsst das Erscheinen in der Tauchnitz-Sammlung.) — E. Björkman, *Wortgeschichtliche Kleinigkeiten.* (S. 179—180. 16. Ne. *sand-asp.* 17. Ae. *sleac.* 18. Me. *shamm = shame.)* — P. R. Sauer, *Zur Sprache des Leidener Glossars Cod. Voss. lat.* 4°, 69. Augsburg 1917. (E. Ekwall, S. 193—195. Anerkennend. Die Arbeit erschien im Jahresbericht des Kgl. Gymnasiums zu St. Stephan in Augsburg.) — E. Ekwall, *A few notes on English etymology and word-history.* (S. 195—201. Beiträge zur Geschichte englischer Ortsnamen.) — W. Horn, *Der Methodismus und die romantische Dichtung.* (S. 202—212. Würdigung John Wesleys und seines Wirkens.) F. Holthausen, *Frühlingslied.* (S. 212—213. Metrische Uebersetzung

des Gedichts in Zupitza-Schippers *Uebungsbuch.* 10. Aufl. Nr. LII.) — B. Röttgers, *Methodik des französischen und englischen Unterrichts in höheren Lehranstalten jeder Art.* Hannover 1913. (J. Caro S. 213 bis 216. Gelobt.) — S. Hamburger, *New English Lessons for Foreign Students.* St. Gallen 1917. (J. Mellin S. 217—218. Sehr brauchbar.) — E. Ekwall. *Contributions to the History of Old English Dialects.* Lund 1918. (H. Mutschmann S. 225—226. Sehr wertvoll.) — R. W. Schulte, *Abriss der Lautwissenschaft.* Leipzig 1917. (H. Mutschmann S. 226—228. Gute Einführung für Studierende, auch für die Schule verwendbar.) — S. B. Liljegren, *Studies in Milton,* Lund 1918. (H. Mutschmann, S. 228—235. Wichtige Untersuchungen, die unsere Kenntnis von Miltons Charakter, der freilich in sehr ungünstigem Lichte erscheint, erheblich fördern.) — E. Björkman, *Wortgeschichtliche Kleinigkeiten.* (S. 235—243. 19. Ae. *Mull* usw. (Personenname ae. *mūl* = Maultier. 20. Tiernamen als Taufnamen im Altenglischen. 21. Zu ne. *lime, lime-tree* = Linde.) — E. Björkman. *Zum nordhumbrischen „Liber Vitae".* (S. 243—247. Eine Anzahl neue Lesungen gegenüber der alten Ausgabe von Stevenson, 1848.) — F. Holthausen, *Zu dem me. Gedichte „De arte lacrimandi".* (S. 247—250. II. Die Quelle.) — F. Holthausen, *Beiträge zur englischen Wortkunde.* (S. 250—256. II.) — O. Schrader, *Reallexikon der indogermanischen Altertumskunde.* 2. Aufl. 1. Lfg. Strassburg 1917. (M. Förster, S. 257—261. Rühmt die Verbesserungen in der neuen Auflage des bewährten Werkes.) — H. Richter, *Geschichte der englischen Romantik II. Bd. 1. Teil.* Halle 1916. (A. Eichler, S. 261—279. Im ganzen sehr gelobt; doch werden einige Flüchtigkeiten und die zu grosse Breite der Darstellung beanstandet.) — J. Macpherson, *Fragments of Ancient Poetry (1760),* herausgegeben von O. L. Jiriczek, Heidelberg 1915. (B. Fehr, S. 279—280. Gelobt.) — F. Holthausen, *Die Geschichte von Martin Waldeck in W. Scotts „The Antiquary".* (S. 279—283. Nachweis der bisher unbekannten Quelle: sie ist die Sage *Die goldenen Kohlen* in dem Buche von Friedrich Gottschalck *Die Sagen und Volksmärchen der Deutschen,* I. Bd., Halle 1814.) — F. Holthausen, *Zu alt- und mittelenglischen Denkmälern.* (S. 283—285. 1. Zur ae. *Exodus.* 2. Zum ae. *Neunkräutersegen.* 3. Zur *Dame Siriþ.)* — Homer Lea, *The Day of the Saxon,* herausgegeben von A. Paul. Bielefeld und Leipzig 1916. (J. Ellinger S. 285—287. Warm für die obersten Klassen zu empfehlen.) — Brandeis und Reitterer, *Lehrgang der englischen Sprache für österreichische Realgymnasien,* I. Teil, 2. Aufl. u. VI. Teil, Wien und Leipzig 1917. (J. Mellin, S. 287—288. Gelobt.) — A. von der Heide, *Das Naturgefühl in der englischen Dichtung im Zeitalter Miltons.* Heidelberg 1915. (B. Fehr, S. 289—292. Gibt den Gedankengang der Arbeit an.) — L. Pound, *Folk-Song of Nebraska and the Central West. A Syllabus.* Nebraska Academy 1915. (B. Fehr, S. 292—294. Die Arbeit gibt nur ein Programm für die Sammlung amerikanischer Volkslieder, nicht eine Ausgabe.) — C. A. Smith, *Ballads Surviving in the United States.* London und New York 1916. (B. Fehr, S. 294—296. Wichtig und aufschlussreich für Geschichte und Entwicklung der Ballade in Amerika.) — E. Sieper, *Die altenglische Elegie.* Strassburg 1915. (A. Eichler, S. 296—303. Schliesst sich den starken Bedenken, die Schücking in den *Engl. Stud.* 51, S. 97—115 erhoben hat, an und erhebt neue Zweifel an der Richtigkeit der Methode und der Ergebnisse des Buches.) — E. Björkman, *Wortgeschichtliche Kleinigkeiten.* (S. 304—312. 22. Ne.

briar (brier). friar. dice. 23. Ae. *myranheafod.* 24. Ae. *Aestan.* 25. Ae. *Swart, Swarta.* 26. Zu engl. *likpot*, schwed. *slickepott = Zeigefinger.)* — G. Goetze, *Der Londoner Lehrling im literarischen Kulturbild der Elisabethanischen Zeit*, Jenaer Dissertation 1918. (Ph. Aronstein, S. 321—325. Sehr gewissenhaft und fleissig, aber unkritisch und unchronologisch: immerhin ist die Arbeit ein beachtenswerter Schritt auf dem richtigen Wege der Erklärung der Literatur durch das Leben.) — G. Mai-Rodegg, *Hamletentdeckungen eines Schauspielers*, Berlin 1917. (L. Kellner, S. 325—327. In einigen Punkten werden des Verf. Ansichten gebilligt, in anderen zurückgewiesen.) — K. Weiner, *Die Verwendung des Parallelismus als Kunstmittel im englischen Drama vor Shakespeare.* Giessener Dissertation 1916. (L. Kellner, S. 327—328. Bei allem Fleisse gibt die Arbeit keine klare Antwort auf die Frage, ob Shakespeare den Parallelismus der Handlung zum ersten Male verwendet oder von seinen Vorgängern übernommen hat.) — E. Bussmann, *Tennysons Dialektdichtungen nebst einer Uebersicht über den Gebrauch des Dialekts in der englischen Literatur vor Tennyson.* Münstersche Dissertation 1916. (W. Fischer, S. 329—330. Eine verständige, anerkennenswerte Arbeit, die nur zuweilen etwas zu knapp gehalten ist.) — C. F. Atkinson, *Dictionary of English and German Military Terms and of other Words useful to Officers, German-English and English-German.* London 1915, 1916. (M. Born, S. 331—335. Eine ganz leichtfertige, erbärmliche, unzuverlässige Arbeit.) — E. Björkman, *Wortgeschichtliche Kleinigkeiten.* (S. 336—344: 27. Ein mittelenglisches Lehnwort im Schwedischen (und Gutnischen) *lapig, ladig, lâdig*, me. lādy-tīd, lādy-day. 28. Ne. *hug.* 29. Ae. *nǣmel „schnell auffassend, gelehrig"*, ne. *nimble*, ae. *benǣman „berauben" und Verwandtes.* 30. Ae. *slīdelic, slīdness.)* — M. Deutschbein, *Sprachpsychologische Studien.* Cöthen 1918. (A. Western, S. 345—349. Im allgemeinen anerkennend: Berichterstatter trägt meist seine eigenen abweichenden Ansichten vor.) — C. N. Caspar's *Technical Dictionary English-German and German-English, comprising the most important words and terms employed in Technology, Engineering, Machinery, Chemistry, Navigation, Shipbuilding etc.* Milwaukee, 1914. (M. Born, S. 349—352. Reichhaltig und gut.) — M. Chr. Elsner und H. Kriegeskotte, *Technisches Wörterbuch für Werkzeugmaschinen und Maschinenwerkzeuge in deutsch — französisch — englisch — italienisch und spanisch.* Berlin 1910. (M. Born, S. 352—354. Ein mit Sachverständnis und Sprachverständnis zusammengestelltes gutes Buch.) — V. Langhans, *Untersuchungen zu Chaucer.* Halle 1918. (H. Lange, S. 355—368. Diese Besprechung, die hier nur begonnen ist, ist eine eigene, selbständige Untersuchung zu zahlreichen Sonderfragen in scharfem Widerspruch zu dem Verfasser des vorliegenden Buches.) — F. Holthausen, *Zum älteren englischen Drama.* (S. 369—375. 1. *Welth and Helth.* Bringt eine grössere Anzahl von Vorschlägen zur Textkritik des Werkes. 2. *Johan the Evangelyst.* Bemerkungen zur Quellenfrage und zum Texte.) — M. F. Mann, *Die Geschichte von Martin Waldeck in W. Scott's „The Antiquary".* (S. 375—376. Bestätigt die Ausführungen Holthausens in seinem Aufsatze auf S. 280 ff. des *Beiblatts.)* — Ausserdem enthält der Band noch vier Uebersichten: *Neue Bücher.*

Breslau. H. Jantzen.

Französisch oder Englisch?

Ueber grundlegende Fragen des neusprachlichen Unterrichts äussert sich Dr. P. Johannesson, Direktor des Luisenstädtischen Realgymnasiums zu Berlin, im *Deutschen Philologen-Blatt* (27. Jahrg. Nr. 35/36). In dem *Zum Neubau der höheren Schulen* betitelten Aufsatze wirft Verfasser die Frage auf, wie es bei der Beschränkung des Pflichtunterrichtes auf fünf Vormittagsstunden und fünf Wochentage, also mit 25 Wochenstunden, möglich sein wird auszukommen. Nachdem er zunächst den Religionsunterricht „aus dem mehr weltlich gerichteten Betrieb" der Schule herauslösen will „eben weil für ihn die Pflege religiösen Lebens eine Herzensangelegenheit bedeutet" (!), möchte er aus dem Realgymnasium eine der drei Fremdsprachen verbannt sehen: „Dass diese zu beseitigende Fremdsprache auf dem Realgymnasium bei der vorhandenen politischen Lage das Französische sein muss, ist wohl eine Selbstverständlichkeit. Dagegen begründet auch der Hinweis auf unsere orientalischen Handelsinteressen, auf die Wichtigkeit des französischen Schrifttums, auf das Französische als unumgängliches Hilfsmittel für jedes erfolgreiche wissenschaftliche Studium, auf den sprachunterrichtlichen Konzentrationsgedanken, welcher das Lateinische und das Französische als eine Einheit behandeln möchte, keinen Einwand. Denn nicht auf das Wünschenswerte, sondern auf das Erreichbare kommt es bei einem ehrlichen Lehrplan an. Und das Lateinische muss wegen seiner Bedeutung für das Studium beibehalten werden, weil ja sonst einfach das Realgymnasium abgeschafft, nämlich in eine Oberrealschule verwandelt würde. Die Kenntnis des Englischen aber ist künftig für jeden gebildeten Deutschen unerlässlich. Uebrigens würde bei der angedeuteten Sprachenverteilung das Realgymnasium eine erhöhte Bedeutung gewinnen und sinnvoller als bisher die Brücke zwischen Gymnasium und Oberrealschule bilden; es würde nämlich auf solche Studien vorbereiten, welche auf die Benutzung lateinischer Quellen nicht

verzichten können, ohne doch des Griechischen zu bedürfen, während das Gymnasium die Sprache Platos und des Neuen Testaments in seine besondere, verstärkte Obhut nehmen müsste. Die Oberrealschule wäre die eigentliche Pflegestätte des Französischen. Man erkennt aus der gegebenen Darlegung, dass entsprechend der veränderten Weltanschauung das auf universale Ausbildung abzielende Vielerlei durch Spezialisierung und Vertiefung ersetzt werden soll . . .“ (p. 474/75).

Der Vorschlag des Verfassers ist auf den ersten Blick verblüffend. Bei näherem Zusehen scheinen sich uns jedoch derartig gewichtige Gründe dagegen zu ergeben, dass wir uns für dessen Ablehnung aussprechen müssen. Johannesson scheint zu übersehen, dass sich bisher die Entwickelung des modernen Sprachunterrichts an den höheren Schulen Deutschlands gerade in entgegengesetzter Richtung vollzogen hat. An den Oberrealschulen ist der lateinische, an den Gymnasien der englische Unterricht fakultativ eingeführt worden. Warum denn? Doch nicht aus dem Grunde, um eine weitere Belastung der Schüler zu bewerkstelligen, sondern deshalb, weil sich die Notwendigkeit herausgestellt hat, die Vorbildung der Schüler höherer Lehranstalten möglichst einander anzugleichen. Ein Schüler weiss doch von vornherein fast nie, welchen Beruf er später einmal ergreifen wird; die besondere Neigung zu einem Fache entwickelt sich fast stets erst, nachdem der Schüler sich der besonderen Schulgattung verschrieben und sich in sie hineingelebt hat. Umschulung ist allemal ein misslich Ding — das weiss jeder. Aber mit um diese zu vermeiden, hat man dem Gymnasium das fakultative Englische und der Oberrealschule das fakultative Lateinische gegeben. Nach dem Plane Johannessons würde mit einem Male die ganze historische Entwickelung des modernen Sprachunterrichts unterbrochen. Ein Blick auf die Kundgebungen über diese Frage zeigt die Stimmung zu der von J. angeschnittenen Frage; bis 1909 unterrichtet Breymann-Steinmüller *Neusprachliche Reform-Literatur* (p. 165 ff.) gründlich über alle einschlägigen Fragen. Ganz besonders aufgeführt möge jedoch die Eingabe des „Zentralausschusses Berliner kaufmännischer, gewerblicher und industrieller Vereine“ vom August 1907 werden, der die obligatorische Einführung des englischen Unterrichts an den Gymnasien fordert. In dieser Eingabe heisst es: „ . . . Es ist nicht unsere Absicht, angesichts der Wandlung der politischen

und wirtschaftlichen Verhältnisse die Ausdehnung des englischen Unterrichts auf Kosten des französischen zu befürworten. Wir halten vielmehr nach wie vor die Kenntnis der französischen Sprache und Literatur für die Vorbedingung harmonischer Bildung, aber es wird ebensowenig angehen, auf die Kenntnis der englischen Sprache und Literatur zu verzichten, die ihrerseits wieder Vorbedingungen sind für die Kenntnis der englischen Geschichte, der englischen Wirtschafts- und Staatsverfassung, der englischen Kolonisations- und Expansionspolitik, kurz aller Faktoren, durch die England gross geworden, und mit deren Hilfe es heute seine dominierende Stellung behauptet." Mellmann[1]) kommt in seiner Schrift zu der Schlussfolgerung, dass im Gymnasium, um Platz für das Englische zu gewinnen, das Griechische beseitigt werden müsste, eine Forderung, die im Jahre 1908 auch von Peez[2]) erhoben wurde. Ich halte das für zu weit gehend, stimme vielmehr den Vorschlägen Thuraus[3]) bei, die auch von Matthias[4]) unterstützt werden, dass beiden Sprachen, sowohl dem Französischen als auch dem Englischen, je drei Wochenstunden auf dem Gymnasium zur Verfügung gestellt werden müssten. Das ginge selbstverständlich nur unter Einschränkung des Griechischen, das darum durchaus nicht beseitigt zu werden braucht, wie Mellmann meint.

Dass dem Englischen in Zukunft unbedingt ein breiterer Raum im Unterricht eingeräumt werden muss, und dass es unzeitgemäss ist, dem Englischen seine Aschenbrödel-Rolle weiter zuzuweisen, dürfte wohl allgemein anerkannt werden. Aber das muss und darf unter keinen Umständen auf Kosten des Französischen geschehen. Die Gründe, die Johannesson als für das Französische sprechend meint wenigstens erwähnen zu müssen, sind unseres Erachtens völlig stichhaltig genug, um durch sie zur Forderung der Beibehaltung des Französischen zu kommen, und zwar auf dem Gymnasium ebenso wie auf dem Realgymnasium. Dass beide Sprachen der Oberrealschule bleiben sollen, steht ausser jedem Zweifel. Unseres Erachtens wären den drei Schulgattungen folgendermassen die Sprachen zuzuweisen:

---

[1]) Mellmann, *Kann und soll das Englische an unseren Gymnasien als obligatorisches Lehrfach eingeführt werden?* Berlin, 1908.

[2]) A. v. Peez, *Bemerkungen zur Schulreform.* Wien, 1908.

[3]) *Zeitschrift* 7 (1908), Seite 159.

[4]) *Monatschrift für höhere Schulen* 7 (1908), Seite 149.

Gymnasium:	Latein, Griechisch (mit beschränkter Stundenzahl),
	Französisch (mit mindestens 3 Wochenstunden),
	Englisch (mit mindestens 3 Wochenstunden);
Realgymnasium:	Latein,
	Französisch,
	Englisch;
Oberrealschule:	Französisch,
	Englisch,
	fakult. Latein.

Wenn im Gymnasium die Stundenzahl für das Griechische zugunsten des von nun an obligatorischen Englischen gekürzt würde, fielen die Bedenken Jägers[1]) in sich zusammen, der da meint, dass durch Neueinführung des Englischen „eine neue und wirkliche, nicht bloss eingebildete Quelle der Ueberbürdung und mehr noch der Verwirrung angebohrt würde". Es ist auch wohl ganz angebracht, einmal wieder an die Worte Baumanns[2]) zu erinnern, der bei Gelegenheit der Besprechung der oben erwähnten Mellmannschen Schrift sagt: „Gegenüber der scharfen Agitation der Altphilologen, die rücksichtslos für ihre Interessen eintreten und mit stolzer Verachtung auf die neuen Sprachen herabsehen, müssen wir mit aller Energie für die obige Forderung eintreten". In der Gegenwart heisst es, sich für die Zukunft rüsten und für den Kampf mit dem rücksichtslosesten aller unserer Nachbarn zu wappnen, und da müssen auch einmal rein geistige Interessen vor den unerbittlichen Forderungen der harten, kalten, rücksichtslosen Wirklichkeit zurückstehen. Nur wenn wir unsere Kinder gründlicher als bisher in den Geist und das Wollen unserer beiden Nachbarvölker einweihen, können wir getrost der Zukunft entgegensehen.

Also so wollen wir die Frage, ob wir an unseren Gymnasien und Realgymnasien in Zukunft Französisch oder Englisch unterrichten sollen, beantworten:

Nicht: Französisch oder Englisch,
sondern: Französisch und Englisch!

Ratzeburg i. L. Ulrich Molsen.

---

1) *Gymnasium* 18 (1907), Seite 206 ff.
2) *Monatschrift f. höh. Schulen* 7 (1908), Seite 280.

Einzelausgabe oder Lesebuch?

Wenn man als Ziel des neusprachlichen Unterrichts aufstellt: Einführung in das Verständnis des fremden Volkstums, und den Begriff „Volkstum" näher bestimmt durch die Wissensgebiete: Sprache, Literatur, Geschichte, Landeskunde, und wenn man dann noch hinzufügt, dass für den Unterricht der deutschen höheren Schule dieses Ziel nicht erreicht wird durch den blossen Fortschritt in der wagerechten Ebene des positiven Wissens und der Fertigkeit, sondern gleichzeitig durch den Aufstieg zu der Höhe vaterländischen Sinnes und der Bildung des sittlichen, ästhetischen und logischen Urteils, so wird gegen eine solche Zielsetzung kaum ein wesentlicher Einwand erhoben werden.

Wie für den neusprachlichen Unterricht im allgemeinen, so gilt dieses Ziel auch für den Lektüreunterricht im besonderen. Und wenn der Lektüreunterricht diesem Ziel nahe kommen will, so ist nicht bloss der eigentliche Unterricht darauf einzustellen, d. h. die Behandlung der Lesestoffe im Unterricht, sondern es ist auch die Auswahl der Lesestoffe im Hinblick auf das Ziel zu treffen; auch der beste Lektüreunterricht muss Stückwerk bleiben, wenn er an ungeeigneten Lesestoffen erfolgt. Die Auswahl der Stoffe nun muss zwei Forderungen erfüllen: Es gilt Lesestoffe ausfindig zu machen, die für die Zwecke des Schulunterrichts brauchbar sind; Massstäbe für die Eignung zur Schullektüre sind im letzten Heft dieser *Zeitschrift* (18, 195 ff.) zusammengestellt; es ist da gezeigt, wie die verschiedensten Grundsätze in Betracht kommen: der ästhetische, der literarhistorische, der politischhistorische, der realistische, der stilistische, der psychologische, und wie diese Grundsätze gegeneinander abgewogen werden müssen. Viele Herausgeber glauben, wenn sie auf diese Weise einen Text als für die Schule geeignet befunden haben, seien sie allen Anforderungen gerecht geworden — ein verhängnisvoller Irrtum! Wenn das Ziel erreicht werden soll, nämlich eine ungefähre Einführung in das fremde Volkstum, wenn nicht wichtige Gebiete des fremden Volkstums gänzlich unberührt gelassen werden sollen, wenn der Schüler nicht zu falschen Vorstellungen und einseitigen Urteilen veranlasst werden soll, so ist noch eine zweite, leider so häufig übersehene For-

derung zu erfüllen: die Auswahl aus den pädagogisch brauchbaren Texten ist so zu treffen, dass eine planvolle Vielseitigkeit der Lesestoffe verbürgt wird, Vielseitigkeit der Stoffgebiete wie der Darstellungsformen. Ein einseitiger Betrieb der Realien ist ebenso nachteilig wie ausschliessliche Beschäftigung mit Werken der Dichtung; die Erzählung darf nicht auf Kosten geschichtlicher Stoffe bevorzugt werden; es ist verkehrt, die Geschichte des Elisabethanischen England eingehend vorzuführen, die Geschichte des modernen England aber zu vernachlässigen usw. Es soll hier nicht einer Verzettelung oder Vielwisserei das Wort geredet werden; im Gegenteil, es sei ausdrücklich betont: die Vielseitigkeit ist erforderlich nur insoweit, als die Mannigfaltigkeit der Einzelzüge zur Erzeugung eines geschlossenen einheitlichen Bildes unentbehrlich ist. Die Vielseitigkeit darf keine beliebige, sondern muss eine planmässige sein. Der Auswählende muss sich von vornherein vollständig klar darüber sein, welche Stoffe aus Literatur, Geschichte und Landeskunde im Sinne des „Zieles" notwendig, welche Stoffe überflüssig sind. Im letzten Heft dieser *Zeitschrift* ist, im besonderen für die Stoffe aus der Geschichte, die Aufstellung eines solchen Planes versucht worden.

Gegen diese theoretischen Grundsätze wird kein umstürzender Einwand möglich sein. Wie aber steht es in der Praxis? Man sehe sich einmal an, was an manchen Anstalten gelesen wird, an denen das System der Einzelausgabe herrscht. Was die Eignung für den Schulzweck angeht, so ist ja durch die Aufstellung von Lektüreplänen („Lektürekanonen") mancher früher häufige Missgriff in der Auswahl verhindert worden, und es ist in diesem Punkt unstreitig besser geworden. Aber wie steht es mit der Bedingung planvoller Vielseitigkeit? Kann man immer feststellen, dass die Lesestoffe an einander anknüpfen, auf einander aufbauen, dass sie nicht bloss dem Schwierigkeitsgrad ihres Stiles nach, sondern auch im Hinblick auf die Erzeugung eines Bildes des fremden Volkstums eine organische Einheit bilden?

Schuld an solchen Uebelständen sind nicht nur die betr. Lehrer und die Herausgeber, sondern auch die Lehrpläne. Die Vorschriften der Lehrpläne von 1901 für die Auswahl der Lektüre sind an sich natürlich durchaus richtig: „gehaltvolle moderne Proseschriften aus verschiedenen Gebieten", „geeignete Dichtungen"

sollen gelesen werden, „wertvoller Inhalt in edler Form" soll dargeboten werden, „der einzelne Schuljahrgang soll vor schädlicher Einseitigkeit des Lesestoffes bewahrt bleiben"; sie beschränken sich aber, wie man sieht, auf allgemeine Wendungen, wie sie allgemeiner kaum gefasst werden können, und befleissigen sich, im Vergleich mit den bestimmten Vorschriften über altsprachliche Lektüre, einer auffällig vorsichtigen Zurückhaltung. Wie ist das zu erklären? Im altsprachlichen Unterricht sind die Lesestoffe begrenzt, hier sind sie scheinbar fast unbegrenzt; diesem Reichtum gegenüber wollten die Lehrpläne vielleicht eine engherzige Beschränkung vermeiden. Der Hauptgrund aber war wohl ein anderer; die neuen Sprachen, besonders das Englische, sind verhältnismässig junge Fächer, die Menge der Lesestoffe ist hier noch nicht so gesichtet und erprobt wie durch die tausendjährige Praxis im altsprachlichen Unterricht. Die Praxis des englischen Unterrichts rechnet erst nach Jahrzehnten; und was die Auswahl der englischen Lektüre betrifft, so ist die Hauptarbeit erst in den letzten zwei Jahrzehnten geleistet worden, also im wesentlichen nach der Einführung der Lehrpläne. Da erst hat die Hochflut der zahllosen Schulausgaben eingesetzt. Vielen mag sie als ein trübes, schlammiges Gewässer erscheinen, das die gewünschte Klarheit nicht gebracht hat; aber selbst wenn an positiven Werten wenig geleistet sein sollte, so sind die daraus gewonnenen negativen Erkenntnisse nicht ohne Wert: man weiss wenigstens, wie man es nicht machen soll! Und man darf wohl die Hoffnung aussprechen, dass, wenn jetzt die Lehrpläne umgestaltet werden, die gewonnenen Erkenntnisse verwertet werden und die neuen Lehrpläne bestimmtere Anforderungen und eine planvoll durchgeführte Stoffverteilung bringen.

Wie ist man bisher bei der Herausgabe von Schultexten verfahren? Wenn ein englisches Literaturwerk bei Tauchnitz erschien oder sonstwie die Aufmerksamkeit eines „Herausgebers" auf sich zog, so nahm dieser seinen schulpädagogischen Masstab hervor, stellte mit dessen Hilfe — er war manchmal recht dehnbar — fest, ob es „für Schulzwecke brauchbar" war und gab es dann als Einzelausgabe heraus. Das war ein ziemlich häufiges Verfahren; und es ist auf diese Weise manches „herausgegeben" worden, was mindestens ebenso gut hätte unbehelligt bleiben können. Ohne Zweifel sind aber auf diese Weise auch manche Texte ans

Licht der Schulpraxis gezogen worden, die wirklich eine Bereicherung der Schullektüre darstellen. Das ganze Verfahren war im Grunde weiter nichts als die Verwirklichung des im Naturleben wirksamen „Kampfes ums Dasein“: das Wertvolle und das Minderwertige wurde in Wettbewerb gestellt, und es wurde dem Wertvollen überlassen, sich durchzusetzen und das Minderwertige zu verdrängen. Es ist eigentlich ein klägliches Armutszeugnis, dass hier die wissenschaftliche Methode, ja man möchte sagen, die einfache menschliche Vernunft sich hat ausschalten lassen und ein mechanisches, planloses, kräfteverbrauchendes, kostspieliges Verfahren der natürlichen Auslese auf einem Gebiet der Geisteswissenschaften hat wirksam werden lassen, das sonst mit Vorliebe den Ruhm sicherer methodischer Arbeit in Anspruch nimmt.

Das angemessene Verfahren wäre etwa folgendes: Man stellt fest, welche Wissensgebiete in Frage kommen: Literatur, Geschichte, Landeskunde; innerhalb jedes dieser Gebiete stellt man diejenigen Tatsachen bezw. Schriftsteller fest, die wichtig sind zur Erzeugung eines umfassenden, in sich geschlossenen Bildes des fremden Volkstums (s. letztes Heft dieser *Zeitschr.)*. Nachdem man so die Hauptzüge des Bildes festgestellt hat, geht man an die Auswahl der Texte, indem man jeden dieser Hauptzüge durch einen geeigneten Text zu belegen sucht. Soweit es sich um die Literatur handelt, also um Feststellung bezeichnender Texte aus bezeichnenden Werken wichtiger Schriftsteller, ist die Auswahl ziemlich einfach: Es bedarf da keines mühsamen Nachforschens, sondern nur einer beschränkenden Auslese aus offen Dargebotenem. Wo es sich aber darum handelt, Belege zu finden für wichtige Tatsachen der Geschichte und Landeskunde, kann der Fall eintreten, dass die bekannte, dem Philologen vertraute „schöne Literatur“ keine Belege bietet und dass solche erst durch Nachforschungen in den Werken von Fachschriftstellern gesucht werden müssen. Diese Nachforschung nach geeigneten Texten setzt eine Kenntnis der Fachliteraturen voraus, die ein Einzelner unmöglich besitzen kann. Der Herausgeber muss sich also mit anderen in die Arbeit teilen, er muss die Auskunft von Fachgelehrten einholen, z. B. von Historikern und Geographen, unter Umständen von Fachleuten des fremden Volkes selber. Z. B. wenn man auf dem Gebiete der Geschichte als wesentlichen, unentbehrlichen Zug den Puritanismus festgestellt hat und nach Textbelegen

forscht, so bieten sich die verschiedensten Werke dar, z. B. Werke von Carlyle, Clarendon, Cornish, Gardiner, Green, Hume, Macaulay. Die Auswahl aus diesem Angebot wird bestimmt durch ästhetische und sachliche Erwägungen; man wird Schriftsteller ablehnen, deren Darstellung minderwertig ist, sowie solche, die von der geschichtlichen Wahrheit allzusehr abweichen usw. Dazu kommt noch die Erwägung, dass eine so wichtige Bewegung wie das Puritanertum beleuchtet werden muss nicht nur in ihren unmittelbaren politischen Auswirkungen (Rebellion, Commonwealth) und in der Persönlichkeit Cromwells, sondern auch in ihrer nachhaltigen kulturellen Wirksamkeit; man wird also die Auswahl so treffen, dass für jeden dieser so bestimmten Teile ein entsprechender Text festgestellt wird.

Die Zusammenstellung solcher planmässig ausgewählten Texte ergibt — ein Lesebuch. Das Lesebuch ist das logische Schlussergebnis der im Hinblick auf das Unterrichtsziel planmässig durchgeführten Textauswahl. In unserer höheren Schule war bisher die Einzelausgabe so gut wie vorherrschend. Wer sich für das Lesebuch einsetzt, muss mit starkem Widerspruch rechnen. Darum soll, was sich für und wider Einzelausgabe und Lesebuch sagen lässt, gegeneinander abgewogen werden.

Die Einzelausgabe.

Als Hauptvorzüge der Einzelausgabe werden folgende geltend gemacht: 1. solche praktischer Art: die Handlichkeit, die Billigkeit, der Vorteil der Spezialwörterbücher. 2. solche theoretischer Art: die Einzelausgabe bietet längere zusammenhängende Stücke aus einem Schriftsteller, sie zerreisst nicht die Einheit der künstlerischen Darstellung, sie ermöglicht das vertiefte Einlesen in die Eigenart der Schriftsteller und bietet dadurch die Möglichkeit literarischer und ästhetischer Wertung. Durch die Einzelausgabe ist dem Lehrer die Freiheit der Wahl der Lesestoffe am besten gesichert.

Man sehe sich diese Vorzüge näher an. Dass die Einzelausgaben handlich sind, bedarf keines Beweises; ihr kleines Format und geringes Gewicht sprechen für sich selbst. Ausserdem ist meist die Ausstattung bestechend; es ist fast ein ästhetischer Genuss, ein Bändchen aus der Sammlung von Velhagen u. Klasing (Friedens-

ware!) mit seinem geschmackvollen Deckel, seinem guten Papier und grossen leserlichen Druck zur Hand zu nehmen.

Dass das Spezialwörterbuch für den Schüler eine bequeme Erleichterung der Vorbereitung mit sich bringt, ist nicht zu bestreiten. Doch werden die Meinungen der Lehrer über die Spezialwörterbücher sehr geteilt sein; und es fragt sich, ob dabei die in der Minderheit sind, die die Vorbereitung mit einem richtigen Schulwörterbuch als die eigentlich angemessene Vorbereitung ansehen. Die Zeitersparnis und Bequemlichkeit, die das Spezialwörterbuch mit sich bringt, wird reichlich aufgewogen durch die Unzulänglichkeit und Einseitigkeit der Belehrung, die der Schüler daraus schöpft und durch den Nachteil, dass er zur Denkfaulheit angehalten wird.

Wie steht es mit der Billigkeit? Angenommen, es würden in einer Klasse jährlich vier Einzelausgaben gelesen. Wenn man die Kosten derselben und der daneben noch zu haltenden Gedichtsammlung zusammenrechnet, und vergleicht mit dem Preis, der für den auf dieselbe Klasse entfallenden Teil eines Lesebuches zu entrichten wäre, wird sich das Lesebuch kaum teurer, unter Umständen sogar billiger stellen.

Wie ist die vielgerühmte Freiheit der Wahl zu beurteilen? Es wird von den Anhängern der Einzelausgabe geltend gemacht: Jeder Lehrer hat seine Lieblingsschriftsteller oder Lieblingswerke, mit denen er besonders vertraut ist; er muss die Möglichkeit haben, diese im Unterricht eingehend zu behandeln; dazu sind Einzelausgaben unentbehrlich. Wer einen Angriff auf eine solche „Freiheit“ wagt, besonders jetzt, im Zeitalter der demokratischen Freiheit, macht sich geradezu des pädagogischen Hochverrats schuldig. Es sei auf diese Gefahr hin folgendes bemerkt: Wenn ein solcher „Lieblingsdichter“ ein wichtiger Schriftsteller ist, so wird er auch im Lesebuch vertreten sein, der betr. Lehrer ist also nicht auf Einzelausgaben angewiesen. Ist aber der „Lieblingsdichter“ unwesentlich, so gehört er nicht in die Schule, denn die Zeit von Schülern und Lehrern muss selbstverständlich immer nur an Wichtiges gewendet werden; das Interesse der Schule geht ohne Zweifel über die Neigungen des Lehrers. Unter Velhagen u. Klasings englischen Schulausgaben ist aufgeführt: Helen Keller, *Story of my Life.* Es hat unter uns Philologen bekanntlich von jeher besonders viel seltsame Käuze gegeben; und es wäre denkbar,

dass ein Lehrer eine „Vorliebe“ für dieses Werk hätte und, obgleich nicht erfindlich ist, welche Beziehung dieses für Psychologen interessante und wichtige Werk zum englischen Unterricht haben soll, es lesen lassen will. Ist da nicht besser, dass solchen Missgriffen Einhalt getan wird, dass also das System der Einzelausgabe, wenn es zu offenbaren Missbräuchen in der Freiheit der Wahl führt, umgestaltet, eingeschränkt oder ganz beseitigt wird?

Manche Lesestoffe werden, auch wenn ein Lesebuch eingeführt ist, nur durch Einzelausgaben zugänglich sein, z. B. Shakespeares Dramen; sie sind als Ganzes zur Aufnahme in ein Lesebuch zu umfangreich; mit blossen Bruchstücken wird man sich aber kaum genügen lassen. Es sind Kunstwerke, und man wird bestrebt sein, sie als Ganzes wirken zu lassen, ihre künstlerische Einheit nicht zu zerreissen. Ebenso werden die Werke der Lyrik ungekürzt gelesen. Wie steht es mit den Stoffen aus Epik und Geschichte? Kurze Erzählungen kann man ganz, ungekürzt lesen lassen; wie stellt sich aber der Herausgeber von Einzelausgaben zu langen Romanen und Geschichtswerken? Auch er kann sie nur in Auszügen bringen, z. B. Scotts *Kenilworth*, Macaulays *History of England*. Und wie verhält sich der Lehrer, der die Einzelausgabe aus literarischen, ästhetischen u. a. Gründen dem Lesebuch vorzieht, im Unterricht? Selbst kurze Werke oder Auszüge, wie die Einzelausgaben sie bieten, kann er häufig nur dadurch bewältigen, dass er seinerseits noch Auslassungen eintreten lässt, oder was schlimmer ist, er kommt in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht zu Ende, muss vielleicht mitten drin aufhören — man denke nur an den Anfangsunterricht in der Lektüre! So wird der ästhetische Grundsatz gerade durch die Einzelausgabe am entscheidenden Punkt ad absurdum geführt. Der bestechende Vorzug der Möglichkeit literarisch-ästhetischer Vertiefung, den die Einzelausgabe bieten soll, ist nur ein Scheingrund, eine leere Phrase, die eine kümmerliche Blösse verdeckt.

Ein schwerer Nachteil der Einzelausgabe ist ferner der Mangel planvoller Vielseitigkeit, worüber schon oben gesprochen ist; damit hängt zusammen die Unmöglichkeit der Konzentration, d. h. die Unmöglichkeit, verschiedene Stoffe um wichtige Gesichtspunkte zu gruppieren, vor allem die Unmöglichkeit, durch Vergleiche, Zusammenfassungen, Verknüpfungen von Stoffen aus verschiedenen Gebieten eine wahrhafte literarische und ästhetische Vertiefung des Gelesenen zu erzielen.

Wo die Einzelausgabe herrscht, mangelt ein einheitlicher, nach Stoffauswahl und Stoffverteilung im einzelnen festgelegter Lektüreplan. Darauf beruht die noch nicht genügend erkannte und gewürdigte Zerrissenheit des neusprachlichen Unterrichts auch innerhalb derselben Anstalt. Der Lehrer einer höheren Klasse, der eine ihm bisher fremde Klasse übernimmt, weiss nie genau, wieviel in ihr für die Erzeugung eines einheitlichen Bildes des fremden Volkstums getan ist, wieviel er voraussetzen kann, worauf er aufbauen kann. Durch den Lehrplan ist in solchen Fällen keine Besserung zu erzielen, weil der eben, wo die Einzelausgabe herrscht, gerade hinsichtlich der Lektüre zu allgemein gehalten ist. Es ist recht bezeichnend, dass an kleinen Gymnasien, wo nur ein Neusprachler tätig ist, trotz der geringen für die neueren Sprachen angesetzten Stundenzahl manchmal ganz vorzügliche Ergebnisse erzielt werden, weil eben die Vereinigung des Unterrichts in einer Hand gewissermassen jenen planmässigen und organischen Aufbau des Unterrichts verbürgt, der sonst so häufig vermisst wird.

Es ist sehr bezeichnend, dass in den letzten Jahren Einzelausgaben aufgetreten sind, die Zusammenstellungen von Texten nach sachlichen Gesichtspunkten bieten, also nicht ein Werk (ganz oder im Auszug) desselben Schriftstellers, sondern Auswahlen aus verschiedenen Werken eines oder mehrerer Schriftsteller, z. B. *Popular Writers of our Time, Parliament and Orators of Britain* (Flemming), *English Historians, Englische Prosaschriftsteller, Ausgewählte Essays* (Velhagen u. Klasing). Die Bezeichnung Einzelausgabe trifft da nicht mehr zu; es sind Sammelbändchen, gleichsam Vorstufen zu einem Lesebuch, ein deutlicher Hinweis, in welcher Richtung die Bedürfnisse der Schule sich bewegen.

Das Lesebuch.

Es ist der Hauptvorzug des Lesebuches, dass es die Möglichkeit zu wirklicher literarischer und ästhetischer Vertiefung des Gelesenen bietet. Es gestattet, verschiedene Schriftsteller, verschiedene Darstellungsarten, verschiedene literarische Gattungen zu vergleichen, literarische Strömungen zu kennzeichnen, Literaturwerke in ihren zeitgeschichtlichen Zusammenhang hineinzustellen, die Dichtung durch die Geschichte, die Geschichte durch die Landeskunde, die Landeskunde durch die Dich-

tung zu erhellen und umgekehrt, und solchen Ideenassoziationen nachzugehen wie etwa (um ein bekanntes Beispiel zu wählen): Shakespeare — Vorgeschichte des englischen Dramas — Blütezeit des englischen Theaters — das reiche Leben der Elisabeth-Zeit — Shakespeare und die Nachwelt, eine Gedankenreihe, die sich belegen liesse durch folgende Texte: *Plays and Pageants* von Besant oder Mair, Faustmonolog aus Marlowes *Faustus*, *Julius Caesar*, *Shakespeare's Life and Work* von Creighton u. a., *Stratford-on-Avon* von Irving, *The Theatre of Shakespeare* von Dowden, *Elizabethan London* von Besant, *Shakespeare and the Unities* von Johnson, *The Hero as Poet* von Carlyle. Diese Konzentration der Stoffe, eine der wesentlichsten Grundlagen jedes fruchtbaren Unterrichts, kann erst durch das Lesebuch wirksam gemacht werden.

Ein wichtiger Vorzug des Lesebuches ist auch die Belebung des Unterrichts durch Abwechselung. Dieser Umstand wird immer noch nicht genügend gewürdigt, besonders bei der Auswahl der Lesestoffe für den Anfangsunterricht in Lektüre. Es wird gern übersehen, dass da das langsame Fortschreiten auf die Schüler ganz besonders ermüdend wirkt, wenn derselbe Stoff ein halbes Jahr lang behandelt wird. Durch die kürzeren Stücke eines Lesebuches aber ist die Möglichkeit gegeben, dass die Schüler immer von neuem die Befriedigung abgeschlossener Leistung und den Reiz eines frisch zu beginnenden Stoffes erfahren. Das ist eine psychologische Tatsache, deren Ausnutzung der Unterricht sich nicht entgehen lassen dürfte. Erst das Lesebuch bringt die wahre „Freiheit“ für Lehrer und Schüler, indem sie dadurch nicht mehr monatelang an denselben Stoff gefesselt werden. Der grössere Umfang des Lesebuches ermöglicht auch die reichliche, systematisch ausgestaltete Einfügung brauchbarer Beigaben wie Karten, Abbildungen, Listen, Tabellen u. a., die ebenfalls zur Belebung des Unterrichts beitragen.

Das Lesebuch schafft, wenn es die Stoffverteilung auf die einzelnen Klassen planvoll regelt, die Einheitlichkeit des Lektüreunterrichts an derselben Anstalt, so dass der Lehrer einer höheren Klasse nicht nur hinsichtlich des grammatischen Unterrichts, sondern auch hinsichtlich der Lektüre weiss, welche Kenntnisse an Realien und Literatur er bei seinen Schülern voraussetzen darf. Bei dem engen Zusammenhang, der besteht zwischen

Stoffkreis, Wortschatz und Sprechfertigkeit, wird auch die Sprechübung dann endlich zu ihrem Recht kommen. Wenn die in den einzelnen Klassen zu behandelnden Stoffkreise genauer als bisher festgelegt sind, ist eine bessere Gewähr dafür gegeben, dass die Sprechfertigkeit, die die Schüler sich in einer niederen Klasse erworben haben, von dem Lehrer, der sie in einer höheren Klasse übernimmt, in organischer Anknüpfung an Vorhandenes ausgebaut wird. Bisher war es häufig so, dass Schüler, die in einer niederen Klasse sich eine ganz erfreuliche Sprechfertigkeit angeeignet hatten, sie in der höheren Klasse wieder verloren, weil der Lehrer der ihm neuen Klasse gegenüber nicht wusste, „auf welchen Knopf er drücken musste, damit das Englisch herausquoll".

Gegen das Lesebuch wird manchmal geltend gemacht, die Beschränkung in der Auswahl der Lesestoffe zwinge, immer wieder dasselbe zu lesen, und das sei langweilig. Eine solche Ansicht beruht wohl auf einer Verkennung des Wesens des Lektüreunterrichts. Der Lektüreunterricht ist kein ästhetischer Tee, er ist auch nicht bestimmt, dem Lehrer Gelegenheit zur „Lektüre" zu geben, sondern er ist in erster Linie „Unterricht", also Förderung der Schüler; wenn er nebenbei auch dem Genuss des Lehrers dient, so ist das natürlich sehr erfreulich, wie ja jedem Lehrer zu wünschen ist, dass sein Unterricht ihm selber Vergnügen macht; aber die erste Hauptsache ist es nicht. Warum soll ausgerechnet der Neusprachler in diesem Punkt sich besser stehen als seine Kollegen, die Deutsch, alte Sprachen, Geschichte, Mathematik usw. unterrichten? Haben denn diese die Möglichkeit, „mal was anderes zu behandeln"?

Wesentlicher ist ein anderer Grund der Abneigung gegen die Einführung eines Lesebuches, nämlich die Tatsache, dass bisher kein in jeder Hinsicht empfehlenswertes Lesebuch vorhanden ist. Es gibt Lesebücher, die gewissen einseitigen Geschmacksrichtungen entsprechen, z. B. vorwiegend literargeschichtlich gerichtete und solche, die besonderen Nachdruck auf Realien legen. Aber ein allgemein brauchbares Lesebuch gibt es eigentlich nicht.

Trotzdem dürfte es nach alledem, was hier über Einzelausgabe und Lesebuch gesagt, kaum zweifelhaft sein, dass die Zukunft dem Lesebuch gehören wird.

Stettin. Fr. Oeckel.

Carlyle als Mittelpunkt des englischen Unterrichts in Prima.

In der *Monatschrift für höhere Schulen* 18, 21 ff. berichtet Dietz über seine Erfahrungen aus dem englischen Unterricht auf der Oberstufe der Oberrealschule, die er von Ostern 1915 bis zum Februar 1917 gesammelt hat. So wenig zufrieden er sich über die auf grammatischem Gebiet erzielten Ergebnisse äussert (p. 24), so Erfreuliches erzählt er von den Lektürestunden. In O II las er mit seinen Schülern Creighton, *The Age of Elizabeth* (Freytag), um sie in die Welt Shakespeares und seiner Zeitgenossen einzuführen, wiederholte nach beendeter Lektüre den Inhalt des Buches in deutscher Sprache und gab ihnen nach der jedem Schüler aus der Lehrerbibliothek zur Verfügung gestellten Sammlung von Herrig-Förster Proben aus Sidney, Spenser. Lyly und Marlowe. Vorher schon war im Anschluss an eine Klassenarbeit über Chaucers Leben dieser Dichter den Schülern näher gebracht worden, indem der Lehrer ihnen nach Hertzbergs Uebersetzung einiges aus den Canterbury Tales vorlas. So ausgerüstet durch gemeinsame Lektüre aus der älteren Zeit und durch unter Leitung des Lehrers erarbeitete literaturgeschichtliche Kenntnisse, ging die Klasse zu Shakespeare über und las den *Julius Caesar*, den *Sommernachtstraum* und den *Kaufmann von Venedig*. Am Schluss jedes Stückes fand eine zusammenhängende Besprechung des Inhalts in deutscher Sprache statt, und dabei wurde noch auf *Coriolan, Viel Lärm um Nichts, Was ihr wollt* und *Wie es euch gefällt*, die in deutscher Uebersetzung zu lesen gewesen waren, genauer eingegangen und das französische und deutsche Lustspiel gestreift. Nach so ausgiebiger Beschäftigung mit der Literatur kehrte D. zur Geschichte zurück und behandelte Cromwell und das Puritanertum nach S. R. Gardiners Biographie und J. R. Greens *Puritan England*. Weitere Pläne, die er sich gesteckt hatte und die sicher zu interessanten Ergebnissen geführt hätten, konnte er der Kriegsverhältnisse (Einberufungen, Kohlenmangel) wegen nicht mehr ausführen. Aber schon das, was er uns mitteilt, erfüllt seinen Zweck, anregend zu wirken und uns alle in dieser Zeit vaterländischer Not zur Weiterarbeit auf unserm Gebiet anzuspornen.

Allerdings möchte ich auch einen Einwand gegen D.s Unterricht nicht verschweigen: er treibt zu viel Shakespeare und ältere Li-

teratur. So eingehender Kenntnisse auf diesem Gebiet bedürfen unsere Gebildeten im allgemeinen nicht, und Philologen auszubilden ist nicht Aufgabe der höheren Schule. Deshalb ist der Versuch, von dem ich nun berichten will, auf einem viel weniger umfangreichen Lektüreplan aufgebaut. Vorgenommen wurde er in der kombinierten Prima eines Reform-Realgymnasiums (Englisch seit U II), und im Mittelpunkt stand C a r l y l e mit seiner Schrift *On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History* (Velhagen-Klasing). Statt mit der Biographie des den Schülern eben erst dem Namen nach bekannt gewordenen Verfassers zu beginnen, gingen wir in den zwei Carlyle gewidmeten Wochenstunden gleich *in medias res* und lasen von Ostern bis zu den grossen Ferien die beiden Abschnitte *The Hero as Divinity* und *The Hero as Prophet*, wobei aus Rücksicht auf die zur Verfügung stehende Zeit hier und da eine Stelle übergangen wurde, sofern das ohne Störung des Zusammenhanges möglich war. Bei allen sprachlichen und sachlichen Erörterungen bedienten sich Lehrer wie Schüler der Muttersprache, damit erst einmal volle Klarheit über den Inhalt und die Form geschaffen wurde. In dem kurzen zweiten Vierteljahr, wo Sammeltätigkeit und Erntearbeit die Kräfte der Primaner vorwiegend in Anspruch nahmen, wurden die bisher gelesenen Kapitel in derselben Weise, wie D. sie schildert, in deutscher Sprache besprochen.

Dabei wurde folgendes als Inhalt der ersten Vorlesung herausgearbeitet: „Helden" sind für Carlyle die grossen Männer, „Heldenverehrung" nennt er das Urteil, die Meinung ihrer Mitmenschen über sie, und in dem, was sie geleistet haben, sieht er das „Heldenhafte in der Geschichte". Um die Wirkung eines grossen Mannes auf seine Zeitgenossen zu veranschaulichen, gebraucht der Schriftsteller das Bild vom Blitz, der trockenes Laub entzündet. Zuerst betrachtet er nun O d i n, die Hauptgestalt des skandinavischen Heidentums. Die Gründe, die ihn zu dieser Wahl bestimmten, sind: 1. Das skandinavische Heidentum liegt nicht so weit zurück wie z. B. das griechische, sondern hat sich bis zum 11. Jahrhundert unserer Zeitrechnung erhalten. 2. Die Skandinavier haben auch über England geherrscht; dieser Punkt bot einen ungezwungenen Anlass zu einem wiederholenden Rückblick auf die Geschichte der englischen Sprache. 3. Wir kennen dieses Heidentum genau. Es ist in Island in drei Quellen schriftlich

aufgezeichnet worden: von Sämund, einem christlichen Priester, in der älteren oder poetischen, von Snorri Sturluson, einem Gelehrten, in der jüngeren oder prosaischen Edda und ausserdem in zahlreichen Sagas. Das Charakteristische dieser Religion ist die Personifikation der Naturkräfte. In den dem Menschen feindlichen Naturkräften sahen die alten Skandinavier Riesen, in den freundlichen Götter. Riesen waren also z. B. Frost, Feuer und Seesturm; als Gott stellten sie sich z. B. die Sonne vor. Die Götter wohnten in Asgard, die Riesen in Jötunheim. Diese Mächte lagen in ewigem Kampf miteinander. Welchen Einfluss hatte nun solcher Glaube auf die Taten der Menschen? Er lehrte sie Tapferkeit; denn nur den Tapfern geleiten die Walküren zu Odin, während die andern ins Reich der Hel, der Todesgöttin, verstossen werden. Und was ist von dieser heidnischen Moral zu halten? Sie gilt noch heute; denn auch heute noch müssen wir tapfer sein, d. h. die Furcht überwinden, wenn wir etwas leisten wollen. Woher hatten die Skandinavier nun diesen Glauben? Von ihrem ersten König Odin. Snorro erzählt in seinem andern Werk, den *Heimskringla,* einer Geschichte der norwegischen Könige, Odin habe mit seinen zwölf Pairs sein Volk vom Schwarzen Meer, aus Asien, — daher der Name Asen — in das Nordland geführt und Buchstaben und Dichtkunst erfunden. Dies wird Sage sein; sicher aber ist, dass Odin sein Volk diese Religion lehrte, und sie fand im Herzen der Skandinavier Widerhall, weil er nur das aussprach, was alle unbewusst in sich fühlten. Sie glaubten an seine Lehre, hielten sie für eine Botschaft vom Himmel und sahen in dem Verkünder ihren Gott. So bemerken wir schon an Odin den Zug, den wir an jedem wahren Geisteshelden finden: er überträgt seine Art zu denken auf die andern. An Einzelzügen aus der altnordischen Götterlehre sind dann noch als besonders interessant zu erwähnen: das Fortleben von Odins Namen in der englischen Bezeichnung für den Mittwoch, *Wednesday,* und der Mythus von der Schöpfung.

Nachdem so die Gedanken des Autors in unserer eigenen Sprache dargelegt waren, wurden Vokabeln und idiomatische Wendungen des englischen Textes wiederholt, und nun war sprachlich wie inhaltlich die Grundlage zu einer englischen Unterhaltung über einen der Klasse vertrauten Stoff gewonnen. Dieses Gespräch bewegte sich zwar vorwiegend in der Form von Frage und Antwort; aber es wurden auch Fragen gestellt, auf die die Schüler

in mehreren zusammenhängenden Sätzen antworten mussten, z. B. *What does Snorro tell about Odin? Tell us the mythus of the Creation.* Die Klasse wäre auch sehr wohl imstande gewesen, in etwa zweistündiger Arbeit in englischer Sprache das skandinavische Heidentum zu schildern.

In gleicher Weise wurde das zweite Kapitel: *The Hero as Prophet* behandelt, in dem wir etwa folgendem Gedankengang nachgingen: Während man in der vorgeschichtlichen Zeit in dem Helden einen Gott sah, wird er in dem zweiten Abschnitt der „Heldenverehrung" als Prophet, d. h. als ein Gottbegeisterter betrachtet. Unter den Propheten hat sich Carlyle Mohammed ausgesucht; denn über diesen können wir ganz frei sprechen, ohne befürchten zu müssen, dass einer von uns zum Islam übertritt, wenn wir Gutes von ihm sagen. Ehe Mohammed kam, waren die Araber Heiden. Sie beteten die Sterne und viele andere Dinge an. Besondere Gegenstände der Verehrung waren für sie von altersher der Schwarze Stein und daneben der Zemzembrunnen. Jener wird in Mekka in einem Gebäude aufbewahrt, das Caabah heisst. Die Caabah ist auch über dem Brunnen erbaut. Diesen nennen die Araber auch „Brunnen der Hagar", weil sie glauben, Hagar habe ihn entdeckt, als sie mit Ismael in die Wüste floh. Der Schwarze Stein ist nach der Ansicht des französischen Gelehrten Silvestre de Sacy ein Meteorstück. Welche neue Lehre brachte nun Mohammed den Arabern? Nicht Götzenbilder sind zu verehren, sondern es gibt nur einen Gott, und seinem Willen müssen wir uns fügen. Was er uns sendet, ist gut. In dieser Lehre findet Goethe vollkommene Uebereinstimmung mit der christlichen. Was erzählt Carlyle nun über Mohammeds Leben? Er verlor seine Eltern sehr früh und wurde von seinem Grossvater und nach dessen Tode von Abu Thaleb, dem ältesten Bruder seines Vaters, erzogen. Er wuchs ohne Schulbildung auf und begleitete häufig seinen Oheim in den Krieg und auf Handelsreisen. Auf den syrischen Märkten kam er zum erstenmal mit dem Christentum in Berührung. Dann wurde er Verwalter bei einer reichen Witwe, Kadijah, und heiratete die Vierzigjährige, obwohl er erst 25 Jahre alt war. Trotzdem war die Ehe glücklich. Nach arabischer Sitte zog sich Mohammed im Fastenmonat Ramadhan in die Einsamkeit zurück, und während dieser Zeit der Stille kam ihm, als er 40 Jahre alt war, der Gedanke seiner neuen Lehre. Seine Frau, sein Sklave Seid und sein

junger Vetter Ali, Abu Thalebs Sohn, waren seine ersten Anhänger. Trotz der nur langsamen Fortschritte der neuen Religion zog sich ihr Stifter doch bald den Hass der Oberpriester zu, und im 13. Jahre nach Beginn der Lehrtätigkeit Mohammeds bildete sich eine Verschwörung von 40 Männern, die ihm nach dem Leben trachteten. Der Prophet entging der Gefahr, indem er von Mekka nach Medina floh. Von dieser Flucht, die Hegira oder Hedschra genannt wird, rechnen die Mohammedaner ihre Jahre. Während Mohammed bis dahin seine Lehre friedlich verbreitet hatte, griff er nun zum Schwert. Inmitten der Kämpfe fand er doch Zeit, den Koran zu diktieren. Was bedeutete nun seine Lehre für die Araber? Sie erwachten, glaubten und gründeten ein grosses Reich, das von Delhi bis Granada reichte. Das Bild vom Blitz, der Brennstoff entzündet, trifft auch hier zu: Das arabische Volk war der Brennstoff, der auf den Blitz Mohammed wartete und dann aufflammte.

Im dritten Vierteljahr, das infolge der Unterbrechung des Unterrichts durch die Grippe nur etwa fünf Wochen umfasste, wurde die inhaltlich nicht leichte dritte Vorlesung: *The Hero as Poet* ebenfalls mit einigen Auslassungen, die der Lehrer planmässig bestimmte, bewältigt und folgende Gedanken als die wichtigsten herausgesucht: Dass man in dem grossen Mann einen Gott oder einen Propheten sieht, kommt nur in der alten Zeit vor. Später hat man andere Namen für ihn, z. B. die Bezeichnung „Dichter". In dieser veränderten Benennung liegt nicht etwa eine geringere Bewertung des Helden. Sie erklärt sich vielmehr daher, dass unsere Vorstellung von Gott eine höhere geworden ist. Als Dichter-Helden betrachtet Carlyle nun D a n t e und S h a k e s p e a r e. Ueber Dantes Leben ist wenig bekannt. Wir kennen eigentlich nur sein Werk und das Gemälde von Giotto, von dem ein Abdruck der Velhagen-Klasingschen Schulausgabe beigegeben ist. Er ist 1265 in Florenz geboren und erhielt eine für jene Zeit sehr gute Schulbildung, die in der Hauptsache viel Schul-Theologie, Aristotelische Logik und einige lateinische Klassiker umfasste. Dante war begabt und lernte leicht. Später nahm er an zwei Feldzügen seiner Vaterstadt teil, war auch diplomatisch für sie tätig und wurde mit 35 Jahren einer der obersten Beamten in Florenz. Dann brachen innere Wirren aus, und der Dichter wurde verbannt, sein Vermögen beschlagnahmt. Von nun an irrte er, verbittert und von Sorgen

gequält, in der Welt umher und fand nur Trost in der Arbeit an seiner *Göttlichen Komödie.* Als er sie vollendet hatte, starb er, 56 Jahre alt, in Ravenna. Dort liegt er auch begraben. Auf seinem Grabstein liest man die Worte: „Hier liege ich, Dante, aus meiner Heimat ausgestossen.“ Sein Werk zerfällt in drei Teile, Hölle, Fegefeuer und Paradies, und ist nach Carlyles Worten eine sinnbildliche Darstellung seines Glaubens über diese Welt (p. 53, 31) oder, wie wir jetzt sagen, seiner Weltanschauung. Zum weiteren Verständnis wurden vom Lehrer noch folgende Bemerkungen (vgl. Dantes *Göttliche Komödie,* übersetzt von Gildemeister) hinzugefügt: Dante sagt uns in seinem Werk alles, was ihn während seines Lebens bewegt, was ihn erfreut und beglückt und was ihn geschmerzt hat. Bedeutsame Begebenheiten, die er selbst erlebt oder von denen er gehört oder gelesen hat, seine eigenen Schicksale, die Florentiner Angelegenheiten, religiöse und philosophische Dinge, über die er gegrübelt hat, die naturwissenschaftlichen Kenntnisse seiner Zeit, die alten und die neuen Dichter, das alles klingt in der *Göttlichen Komödie* wider, und trotz dieser Mannigfaltigkeit ist doch die Einheit gewahrt: alle Gedanken des Dichters sind auf das eine Ziel gerichtet, den innern Frieden, und den Weg zu diesem Ziel sieht er in der Erlösungstat Christi vorgezeichnet. Auch wenn der Mensch gleich Dante mitten im irdischen Leben mit seinen Versuchungen gestanden hat, kann er doch durch die himmlische Liebe, sofern er sie aufrichtig sucht, zum innern Frieden gelangen. Den Weg dazu weist die Kirche, er ist von Gott verordnet und wird von dem Schirmherrn der Kirche, dem Kaiser, mit weltlicher Macht geschützt. So ist Dantes Werk einerseits eine Zusammenstellung mittelalterlich-christlicher Anschauungen (Carlyle, p. 54, 2—5); anderseits aber fesselt uns darin der Mensch Dante mit seinen Leiden und Freuden, der die Gabe besitzt, mit einer Eindringlichkeit, wie sie nur wenigen eigen ist, zu sagen, was ihn bewegte und was jeden von uns bewegt (*ib.* p. 54, 10—15).

Im Anschluss an diese Worte wurde den Schülern der erste Gesang der *Göttlichen Komödie* in der Uebersetzung von Gildemeister vorgelesen und das Nötigste erklärt, damit sie nicht nur über den Dichter reden hören, sondern wenigstens mittelbar ihn selbst kennen gelernt hätten.

Ein Seitenstück zu Dantes Werk sind Shakespeares Dramen. A. W. Schlegel nennt Shakespeares *Histories* eine Art

Nationalepos. Marlborough kannte die englische Geschichte nur aus Shakespeare. Um Shakespeares Bedeutung ins rechte Licht zu setzen, wirft Carlyle die Frage auf, was die Engländer wohl eher aufgeben könnten, Shakespeare oder Indien, und beantwortet sie dahin, Shakespeare sei als geistiges Bindeglied, das alle Engländer in der ganzen Welt zusammenhalte, unendlich viel mehr wert als ein noch so grosses indisches Reich. Diese wenigen Andeutungen über den grossen Dichter wurden durch das früher in U II durchgearbeitete Stück *The Swan of Avon* (Dubislav-Boek, 15 A des *Lese- und Uebungsbuchs)*, das zur Wiederholung herangezogen wurde, ergänzt, und so war die Klasse durch die Lektüre dieser schwierigen dritten Vorlesung einerseits geistig gefördert, anderseits bot auch dieser Inhalt, soweit er biographischer Natur war, Gelegenheit zur Unterhaltung in der fremden Sprache.

Nachdem nun etwa die Hälfte des Carlyleschen Werkes gelesen und der Gedankengang des Schriftstellers den Schülern nicht mehr fremd war, gingen wir zu der englisch geschriebenen Lebensbeschreibung über, die in unserer Ausgabe dem Text vorangeschickt ist. Um Carlyles Stellung innerhalb der englischen Literatur kurz vor den Schülern zu kennzeichnen, gab der Lehrer in deutscher Sprache eine Einleitung mit etwa folgendem Gedankengang: In der englischen Prosaliteratur der frühviktorianischen Zeit und besonders im Roman finden wir das Bestreben, das Los der untern Volksschichten zu heben, ihnen gesetzlichen Schutz und bessere Erziehung angedeihen zu lassen (vgl. Delmer, *English Literature*, p. 144 f.). Diese literarische Entwicklung hängt eng zusammen mit der politischen, die nach 1815 in England einsetzte und mit der Reform Bill von 1832 dem Liberalismus den Weg frei machte (vgl. Gerber, *Englische Geschichte*, p. 138 ff.). Diese Reform Bill erweiterte das Wahlrecht. Auf literarischem Gebiet war neben Dickens und Thackeray damals Carlyle der Führer.

Nach diesen einleitenden Bemerkungen wurden an der Hand unserer Ausgabe und gelegentlicher Ergänzungen des Lehrers folgende biographische Einzelheiten erarbeitet: Carlyle ist in Ecclefechan in Schottland als Sohn eines Maurers geboren und wollte anfangs Geistlicher werden. Aber das Studium der Theologie sagte ihm nicht zu; er verfiel in Zweifel und wandte sich ganz der Literatur zu. Besondern Einfluss übten auf ihn Goethe, Schiller, Fichte und Jean Paul. Eine Frucht seiner Beschäftigung mit den deut-

schen Dichtern und Denkern sind sein *Leben Schillers* und seine Uebersetzung des *Wilhelm Meister*. Dadurch wurde er im In- und Auslande bekannt, und Goethe trat in Briefwechsel mit ihm. Als das Interesse an der deutschen Literatur in England nachzulassen begann, suchte Carlyle einen Verleger für seinen ersten Roman *Sartor Resartus*, d. h. *der geflickte Flickschneider*. Er behauptet darin, er habe ein Werk des deutschen Professors Teufelsdroeckh über die Kleiderphilosophie gefunden, und wolle nun eine solche schreiben in der Absicht, zu zeigen, dass nicht schöne Kleider und äusserer Schein den Wert des Menschen ausmachen. Das Werk stiess viele ab wegen seines eigenartigen Stiles, der Jean Paul nachgebildet ist. Den Beginn von Carlyles Ruhm bedeutet sein Werk: *Die französische Revolution*. Um Geld zu verdienen, hielt er dann eine Reihe von Vorlesungen, darunter auch unsere *über Helden*. Uns Deutschen ist er noch besonders interessant und lieb geworden durch sein Eintreten für uns im Jahre 1870. Der Brief, den er damals zur Verteidigung der deutschen Sache an die *Times* schrieb, wurde der Klasse nach der von Böckelmann in der Einleitung zu seiner Ausgabe Duruy, *Louis XIV* (Weidmann, 1914) gegebenen Uebersetzung mitgeteilt, also zwar aus mittelbarer Quelle, die aber allein erreichbar war und den Vorzug hatte, der O I von O II her, wo sie Duruy gelesen hatte, bekannt zu sein. In diesem Brief zeigt sich Carlyle, der in England hochangesehen war, als ein gerechter Beurteiler und genauer Kenner Deutschlands, auf dessen Literatur und Geschichte (*Friedrich der Grosse*) er seine Landsleute aufmerksam machte.

Wenn es die Zeit erlaubt, könnte man von Carlyle eine Brücke schlagen nicht nur zu Dickens und Thackeray, sondern auch zu Scott, der ja wie jener von deutschem Geist beeinflusst ist, und dessen Zeitgenossen Byron, und von diesem würde der Weg zu der zweiten romantischen Periode, die mit Tennyson beginnt, führen. Zur Belebung dieser literarischen Erörterungen, die weitern Stoff zur englischen Konversation geben würden, könnte man die eingeführte Gedichtsammlung heranziehen, z. B. die von Gropp und Hausknecht, in der man neben andern Dichtungen *Enoch Arden* findet. Für dieses Mal, wo uns nur noch das letzte Vierteljahr zur Verfügung stand, konnten wir auf die von Carlyle ausgehenden Seitenwege nur einen ganz flüchtigen Blick werfen und mussten im übrigen danach trachten, die Lektüre von *On Heroes* zu beenden.

Im Mittelpunkt der vierten Vorlesung steht *Der Held als Priester* oder, genauer gesagt, als religiöser Reformator. Ein Beispiel für diese Tätigkeit des grossen Mannes ist L u t h e r, geboren am 10. November 1483 zu Eisleben, wo sich seine Eltern zufällig, wie Carlyle meint, um Einkäufe zu machen, oder in der Absicht, Beschäftigung im Bergbau zu suchen, damals aufhielten. Von Vorteil war es für seine Charakterbildung, dass er in seiner Jugend Entbehrungen aller Art kennen lernte. Niemand hält es der Mühe für wert, sich dem Armen gegenüber zu verstellen und ihm zu schmeicheln, und so sah der Knabe Luther Welt und Menschen, wie sie wirklich sind. Später bezog er die Universität Erfurt, um nach dem Wunsche seines Vaters die Rechte zu studieren. Aber als auf einer Reise von Mansfeld, wo Luther zusammen mit einem Freunde seine Eltern besucht hatte, der letztere vom Blitz getötet wurde, trat der Student ins Kloster ein. Hier, bei den Augustinern zu Erfurt, unterzog er sich allen vorgeschriebenen Bussübungen, um zum innern Frieden zu kommen. Aber erreicht hat er sein Ziel erst durch gütigen Zuspruch eines Klosterbruders und die Entdeckung der Bibel. Aus dieser erkannte er, dass uns nicht fromme Werke, sondern nur die Gnade Gottes erlösen kann. Nun, wo er mit sich selbst im reinen war, stellten sich bei dem jungen Mönch bald auch die äussern Erfolge ein. Im Auftrage seines Ordens machte er Reisen, z. B. nach Rom und wurde dann Professor an der Universität Wittenberg und Prediger daselbst. Auf dem Stuhl Petri sass damals ein hochgebildeter Mann, Leo X., der in mancher Hinsicht dem heidnischen Altertum näher stand als den christlichen Heilswahrheiten. Als nun der Mönch Tetzel mit den Ablassbriefen dieses Papstes auch in Wittenberg Missbrauch trieb, hielt es Luther für seine Pflicht, gegen solches Treiben einzuschreiten, und erklärte, auf diese Weise sei Sündenvergebung unmöglich. Sein Ziel war zunächst nur die Beseitigung dieses Missstandes. Erst als man in Rom seine Schriften zum Feuertode verurteilte und ihn mit dem Bann bedrohte, brach er mit dem Papst, indem er die Bannbulle, *the Pope's fire-decree*, vor dem Elstertor zu Wittenberg verbrannte. Unerschrocken machte er sich dann auf den Weg nach Worms, um sich vor dem Kaiser zu verantworten. Den Freunden, die für ihn Huss' Schicksal befürchteten, gab er zur Antwort: „Und wenn so viele Teufel in Worms wären wie Ziegel auf den Dächern, ich wollte doch hingehen." Fest vertrat er dann auf dem Reichs-

tag seine Lehre und schloss mit den Worten: „Es sei denn, dass ich mit Zeugnissen der Heiligen Schrift oder mit hellen und klaren Gründen überwunden werde, so kann und will ich nichts widerrufen, weil weder sicher noch geraten ist, etwas wider das Gewissen zu tun. Hier stehe ich, ich kann nicht anders, Gott helfe mir!"

Worin berühren sich Luther und die andern Helden, von denen Carlyle gesprochen hat? Sie alle sind wahr, aufrichtig, und ganz besonders hat Mohammed mit dem deutschen Reformator den Kampf gegen das Falsche gemeinsam. Wie der eine die toten Götzenbilder von ihrem Throne stösst, so lehnt sich der andere gegen eine als falsch erkannte kirchliche Autorität auf. Die Wirkung beider auf ihre Mitmenschen glich der des Blitzes, der dürres Laub in Flammen setzt.

Bedeutet der deutsche Protestantismus eine Auflehnung gegen eine geistige Macht, so ist der englische Puritanismus ein Kampf gegen die weltliche Autorität (Carlyle, p. 65, 1 ff.), und auf diese beiden Richtungen folgte naturgemäss die französische Revolution, die jede Autorität abschaffen wollte. Ehe Carlyle nun zu dem Verkünder der letzteren, Rousseau, übergeht, widmet er den zweiten Teil der vierten Vorlesung dem Begründer des Puritanismus, seinem Landsmann K n o x. Knox stammte wie Luther von armen Eltern, erhielt aber trotzdem eine höhere Schulbildung und wurde Priester. Später trat er zur Reformation über und war als Erzieher in gebildeten Familien tätig. Als er mit seinen Zöglingen auf dem Schlosse St. Andrew am Firth of Tay weilte, machte die französische Flotte einen Angriff auf die Küste. Knox geriet in Gefangenschaft und musste als Rudersklave auf feindlichen Galeeren die schwersten Dienste verrichten. Unter der Regierung der Blutigen Maria musste er abermals in die Verbannung gehen und erfuhr auch im letzten Jahrzehnt seines Lebens, wo er als Prediger zu Edinburgh wirkte, viele Anfeindungen (*ib.* p. 78, 1). „Habt ihr Hoffnung?" fragte man ihn in seiner Sterbestunde. Sprechen konnte er nicht mehr, zeigte aber mit dem Finger nach oben. Dieser Mann hat ein Recht darauf, neben den andern Helden genannt zu werden: denn er war wie sie aufrichtig und ist durch seine Aufrichtigkeit zum Helden geworden.

Je näher Carlyle in seinen Vorlesungen der Gegenwart kommt, desto mehr unterscheidet sich der Held von dem der früheren Zeit. So sehen wir im fünften Kapitel den Helden als *man*

of letters, als Schriftsteller, der seine Erleuchtung aus Büchern schöpft und durch Bücherschreiben seinen Lebensunterhalt verdient. Ein klassisches Beispiel für einen Helden dieser Art würde Goethe sein, aber der damals noch unzureichende Stand der Goetheforschung lässt Carlyle von einer solchen Wahl absehen, und er spricht daher nur von minder bedeutenden Männern: Samuel Johnson, Rousseau und Burns. Johnson ist als Verfasser seines *Wörterbuchs der englischen Sprache* berühmt geworden. Wenn auch seine literarischen Werke jetzt überholt sind, so wird doch seine Denkweise nie veralten. Eine Art kluger Moral gab er seinen Landsleuten in dem Satz: „In einer Welt, wo viel zu tun und wenig zu wissen ist, haltet euch ans Tun!“ Und gleich Carlyles übrigen Helden mahnte er zur Aufrichtigkeit: „Meidet allen Schein! (*Clear your mind of cant!*)“ Recht bezeichnend dafür, wie ernst es Johnson mit dieser Mahnung nahm, ist ein Vorfall aus seiner Studentenzeit. Er war damals so arm, dass er im Winter in zerrissenen Schuhen umherging. Da liess ihm eines Tages ein mitleidiger Kommilitone heimlich ein Paar neue vor seine Tür stellen. Aber der eigensinnige Student warf sie zum Fenster hinaus, da ihm Abhängigkeit nicht mit seinen Grundsätzen vereinbar schien. Solcher stolzen Gesinnung wegen nimmt Carlyle von ihm Abschied mit dem Wort: „Wackerer alter Samuel: *ultimus Romanorum!*“

Nichts Derartiges finden wir in Rousseau. Er erhob sich nicht über das blosse Begehren und blieb lebenlang ein Knecht seiner Selbstsucht. Trotzdem loderte auch in seiner Seele ein Funke wahren göttlichen Feuers, wenn auch das Gute, das er der Welt brachte, von sehr viel Bösem begleitet war. Diese geringen Andeutungen erforderten von seiten des Lehrers eine Ergänzung, damit die Schüler Carlyles Urteil nachprüfen konnten. So wurde in deutscher Sprache Rousseaus Leben besprochen, und zur Erläuterung wurden einige Stellen aus *Emile* (hrsg. von Fritz Schwarz, 1914) herangezogen.

Die gleiche Notwendigkeit ergab sich bei Burns. Seine Biographie war den Schülern aus dem *Lese- und Uebungsbuch* von Dubislav-Bock Stück 16 B bekannt. Auch einige seiner Gedichte hatten sie früher gelesen, und so begnügten wir uns, aus Carlyles Betrachtung über ihn die Erkenntnis mitzunehmen, dass er den andern „Helden“ an Aufrichtigkeit nicht nachsteht (p. 100, 26 ff.).

Die letzte Vorlesung mit ihren Mittelpunkten Cromwell

und Napoleon setzt in ihrem ersten Teil Kenntnis der englischen Geschichte im 17. Jahrhundert voraus. Aber als wir nach Erfüllung dieser Vorbedingung an die Lektüre gehen wollten, war das Schuljahr zu Ende. Allzugross war der Verlust übrigens nicht; denn der Gedankengang des Autors war den Schülern nun vertraut und die geistige Ausbeute dieses Jahres gross genug. Ueber Napoleon hatten sie schon Thiers, *Napoléon à Sainte-Hélène* gelesen, und den englischen Puritanismus werden sie aus andern englischen Quellen (Macaulay) besser kennen lernen.

Einen möglichen Einwand gegen die Lektüre Carlyles möchte ich noch im voraus widerlegen: Man könnte sagen, sein Stil sei zu eigenartig, um deutschen Schülern als Vorbild zu dienen. Aus diesem Grund haben wir uns daneben in den beiden andern Stunden noch mit einem leichten modernen Text, *Sketches from the Great War* (Velhagen-Klasing), beschäftigt, der inhaltlich wie sprachlich nach O II eines Reform-Realgymnasiums oder U II einer Realschule gehört. Der Stoff dieses Bandes war recht interessant, enthielt er doch z. B. eine sachliche Schilderung der Schlacht bei Tannenberg, und der sprachliche Gewinn war gross. Natürlich lasen wir diesen Text anders als Carlyle: der lexikalisch-grammatische Gesichtspunkt überwog bei weitem. Da wir bei der Reifeprüfung keine schriftliche Arbeit im Englischen verlangen und uns infolgedessen als schriftliche Klassenarbeiten in der Regel auf Uebersetzungen aus dem Englischen geeinigt haben, erhielt die U I im Sommer-Semester solche Arbeiten aus den *Sketches;* im Winter musste sie sich auch an Carlyle gewöhnen. Ausser dieser modernen Lektüre dienten die deutschen Stücke für die Oberstufe zu Uebersetzungsübungen, und daneben wurde die Grammatik dauernd wiederholt und bei der Tempus- und Moduslehre ergänzt, so dass sie über den literarischen Betrachtungen und Sprechübungen keineswegs zu kurz kam.

Elbing. Leo Pilch.

Edgar Quinet und Friedrich Creuzer.

Ein Beitrag zur Geschichte der literarischen Wechselbeziehungen zwischen Frankreich und Deutschland.

Das Jahr 1824 ist für die innere Entwicklung Quinets von ungeheurer Bedeutung geworden; es brachte ihm die Entdeckung seiner geistigen Verwandtschaft mit Herder; der ungeheure Ein-

fluss Herders auf ihn datiert von diesem Jahr. Was in Quinet schlummerte, was wie eine wachsende Frucht der Reife zustrebte, fand durch Herderschen Einfluss seine Richtung und schliesslich seine Entwicklung. Quinets Gedanken hatten sich schon vor seiner Bekanntschaft mit den Werken des grossen deutschen Denkers in ähnlichen Bahnen bewegt, wie die Herders. Das zeigt uns ein gründliches Studium seiner Jugendschriften. Was jedoch Herders Einfluss zu verdanken ist, das ist, dass sich vom Jahre 1824 an Quinet zu dem zu entwickeln beginnt, was er in seinem Mannesalter wurde: zu einem Vorkämpfer für deutsche Wissenschaft, zu einem Verfechter deutscher Gedanken und Ideen. Wer Quinets Werke kennt, spürt überall deutschen Geist, deutsches Denken, deutsche Tiefgründigkeit.

Gerade darum, weil Quinet so ungeheuer von deutschem Wesen beeinflusst worden ist, darum ist die französische Quinet-Kritik bislang über Gemeinplätze über das wissenschaftliche Werk Quinets nicht hinausgekommen. Die 30 bändigen *Œuvres complètes* (Hachette-Paris) halten auch nicht einmal einer oberflächlichen wissenschaftlichen Textkritik stand. Ausser mannigfachen Versehen in der Datierung, der Aufzeichnung des Textes finden sich — zum grossen Teil durch die Schuld der Mme Quinet — in den Hinweisen auf Briefe und Schriften ihres Mannes so viele Fehler, dass es eigentlich in jedem einzelnen Falle einer ganz gewissenhaften Nachprüfung der Hinweise bedarf, wenn nicht die gröbsten Fehler gemacht werden sollen. Ich habe das s. Zt. in dieser *Zeitschrift*[1]) bezüglich der Datierung der *Institutions politiques* nachgewiesen. M. H. Monin-Paris hat sich derselben Aufgabe in einer ausführlichen Schrift: *Etude critique sur le texte des Lettres d'exil d'Edgar Quinet*[2]) unterzogen. Das Ergebnis seiner gründlichen und dankenswerten Untersuchung ist, dass er an zahlreichen Beispielen den Nachweis erbracht hat, dass Mme Quinet sich zu den gröblichsten Fälschungen bei der Drucklegung der Briefe ihres Mannes hat verleiten lassen. Es fehlt an Raum, des näheren auf die angedeuteten Dinge einzugehen. Das, was ich durch ihre Er-

[1]) Molsen, *Ueber ein ungedrucktes Manuskript Edgar Quinets. Ztschr. f. frz. u. engl. U.* 1913. 12. Band. Heft 2, p. 106—112.

[2]) H. Monin, *Etude critique sur le texte des Lettres d'exil d'Edgar Quinet* in der *Revue d'histoire littéraire de la France* (Armand Colin-Paris) vol. 14 (1907) p. 106—118 und p. 515—529; vol. 15 (1908) p. 479 ff.; vol. 17 (1910) p. 545 ff.

wähnung zeigen wollte, war zunächst die Unzulänglichkeit der grossen Quinet-Ausgabe, zweitens jedoch darüber hinaus die eigenartige Selbstzufriedenheit und Gleichgültigkeit der französischen Wissenschaft, die trotz aller wissenschaftlichen Arbeiten, aus denen die Fälschungen Frau Quinets erhellen, nicht auf eine Abstellung der Fehler in neuen Auflagen der *Œuvres complètes* dringt.

Damit sind die beiden Gründe genannt, die einer wirklich wissenschaftlichen Quinet-Forschung den Weg versperrt haben: Das deutsche Gepräge der Schriften dieses Mannes und das dadurch hervorgerufene geringe Verständnis für sie bei seinen Landsleuten[1]) und zweitens die Mangelhaftigkeit der Ausgaben seiner Werke.[2])

Wenn heute das Verhältnis Quinets zu Creuzer kurz angedeutet wird, so geschieht dies, um zu weiterer Arbeit auch in dieser Richtung anzuregen, nicht aber, um mit dieser Arbeit das angedeutete Thema erschöpfend zu behandeln.

Den Einfluss Herders auf den jungen Quinet hat Wendenroth 1908 untersucht.[3]) Seine Beziehungen zu Friedrich Creuzer sind bei weitem nicht so einflussreich und richtunggebend gewesen, jedoch gross genug, um an vielen Stellen seiner Werke tiefe Spuren zu hinterlassen — hat Quinets Leben doch durch seine Bekanntschaft mit Creuzer zum gewissen Grade seine Richtung bekommen.

Ueber Creuzer, der seit 1807 an der Universität Heidelberg als Professor der Philosophie und Archäologie wirkte, teilt uns Stark in seiner Rede zum Geburtstage Grossherzogs Karl Friedrich von Baden am 23. November 1874 alles Wichtige mit.[4]) Mit

---

[1]) Die *Revue historique de la Révolution* schrieb noch 1914 gelegentlich der Besprechung meiner Schrift *Philosophie und Dichtung bei Quinet*: A l'heure qu'il est, à en juger par nos plus notables histoires de la littérature, sa pensée et son œuvre ne paraissent occuper chez nous qu'une place modeste. — Un Allemand se trouvait par conséquant plus apte qu'un Français à pénétrer les origines philosophiques de Quinet. — Wenn ich hier diese Worte anführe, so tue ich das lediglich aus dem Grunde, um zu zeigen, wie selbst heute noch die Wissenschaft sich zum Quinet-Studium stellt. Besonderes Gewicht bekommt diese Stelle noch dadurch, dass sie von einem Mitgliede der Quinet-Gesellschaft geschrieben wurden.

[2]) *Œuvres complètes*. Ed. Paguerre. 10 Bde. Paris 1857 ff. — Ed. Hachette s. a. 30 Bde. Fast sämtliche Bände sind des öfteren neu aufgelegt.

[3]) O. Wendenroth, *Der junge Quinet und seine Uebersetzung von Herders „Ideen“* . . . Sonderabdruck aus den Rom. Forsch. Band XXII, Erlangen 1908.

[4]) Stark, *Friedrich Creuzer*. Heidelberg 1875.

Verwunderung bemerken wir da, welch grosse Aehnlichkeit das Jugendleben des Lehrers Creuzer mit dem seines Schülers Quinet hat. Wie Quinet, so bezeugt auch Creuzer in seinen Memoiren[1]) „dass die Bibelstunden bei seiner praktisch-tüchtigen Mutter und der volle Gesang der Gemeinde in der alten schönen Kirche seinem religiösen Bedürfnis mehr Genüge bot als die trockenen Betstunden, die er auf dem Gymnasium mitmachen musste.“ Fallen uns da nicht sofort die Stellen aus Quinets Jugenderinnerungen ein, in denen er von den stillen Feierstunden innigsten Gottesdienstes mit seiner Mutter spricht, und die so entscheidend auf sein ganzes Leben wirkten? Nachdem Creuzer dann mit grossem Schmerz Jena mit allen seinen Freunden verlassen hatte, um einer unsicheren Zukunft entgegenzugehen, da studierte er in Marburg neben Winkelmann und Lessing auch Herders Werke und ward wie Quinet auch stark von dessen Lehren beeinflusst. Er liebte sein Heidelberg; 1814 schreibt er voller Begeisterung an seinen Freund Dan. Wyttenbach u. a.: Tibi placebat vita Batavorum i. e. ingeniorum istic hominum mihi item scis et antea placuisse et nunc cum maxime placere hanc quam agimus Heidelbergae. Habet enim nihil adstricti nil ambitiosi nihil ab istius modi ductum hominibus, qui sibi non placent nisi ubi delicias faciunt et magnificas nugas occupantur. Neque qui hic versantur viri honorati sibi aliisque molestiam exhibent vel fastu vel multo et comitatu et famulatio. Quid quaeris? Nunquam desideramus liberiora spatia Academiae sive negotia nos jungunt collegas sive inter discipulos versamur sive rusticamur per feriarum otium et in solutione literarum rerum tractatione acquiescimus.[2]) Solche Liebe zu dem alten, schönen Heidelberg war es auch, die Quinet, Guizot, Cousin und andere Franzosen dorthin zog.

Die grosse Anzahl Briefe aus der Heidelberger Zeit (1827/28), die Quinet an seine Mutter richtete,[3]) offenbart uns das innige Verhältnis, das ihn mit Creuzer verband. Am 4. Januar 1827 sagt er: „Creutzer t'aurait attendri par sa simplicité cordiale. Il avait dans sa chambre le portrait de Herder, le seul qui y fût. Il m'a tendu les bras.“ Ende Februar berichtet er, dass er fast alle Tage bei Creuzer sei. „Je ne puis dire avec quelle bonté je suis accueilli. Le

[1]) Fr. Creuzer, *Aus dem Leben eines alten Professors* und *Paralipomena der Lebensskizze eines alten Professors.* Frankfurt 1858.

[2]) *Epistola ad Wyttenbach* vor *Plat. lib. de pulchritudine.* Ed. Fr. Creuzer, 1814. p. XVII.

[3]) *Lettres à sa mère.* Tome II. 3ème édition. p. 25 ff.

génie de Creutzer est le vrai génie de l'Allemagne. C'est un mélange d'une prodigieuse science avec l'imagination et la poésie de Schiller dont il a été au reste l'ami et l'élève." Einen Monat später teilt er seiner Mutter mit, dass sein Verhältnis zu seinem Lehrer immer inniger sich gestalte: „Creutzer me devient plus cher de jour en jour." Vom 13. April 1827 stammt die für uns ausserordentlich bedeutsame Aeusserung Edgar Quinets, dass er infolge seiner Studien auf deutschem Boden seine eigenen Wege zu gehen beginne. Er fühlt jetzt schon die Kluft, die ihn von seinen Landsleuten zu trennen beginnt; und wenn es auch gegenwärtig nur ein kleiner Spalt ist, der sich zwischen ihm und seinem Vaterlande auftut: er wächst von nun an beständig: „Dans mes études, je suis la direction de ma nature sans m'inquiéter beaucoup de ce qu'on en pensera. Car plus je vis, plus je m'aperçois que je pense autrement que les hommes politiques du pays où je suis né; l'idée de justice est une de celles qui font le plus de progrès en moi." Creuzer hält grosse Stücke auf seinen eifrigen Schüler und sucht ihn sogar zu bewegen, seine Mutter nach Heidelberg kommen zu lassen — offenbar, weil er Quinet dann länger halten zu können hofft. In einem Briefe vom 28. Mai 1827 heisst es: „Quant à M. Creutzer, il en agit avec moi en ami véritable. Toutes nos lettres sont en commun, il les lit toutes. J'ai aussi l'occasion de lui rendre quelques services; par exemple la semaine dernière je lui ai traduit un mémoire qu'il adresse à l'Institut, à propos de sa réception."

In diesem Briefe wird wiederum eine ausserordentlich bedeutsame Tatsache erwähnt, bei der wir etwas länger verweilen müssen. Denn hier liegt offenbar der Keim zu grundlegenden späteren Arbeiten Quinets.

Von der erwähnten Uebersetzung spricht Creuzer selbst ausführlich in seinen Schriften.[1]) Wir führen diese Stelle hier an: „Der damalige Präsident der Akademie der Inschriften, Abel-Rémusat, schrieb mir nämlich den 23. April 1827: „Permettez-moi de Vous rappeller une promesse que Vous avez faite à notre Académie et à l'accomplissement de laquelle nous attachons tous beaucoup de prix. Il est impossible que parmi tant de doctes travaux qui Vous occupent sans cesse, Vous n'ayez pas quelques Mémoires (écrites en latin) que Vous puissiez détacher, et nous aurions un empressement extrême à en enrichir la Collection de l'Académie. En

[1]) Fr. Creuzer, *Deutsche Schriften.* Neue u. verb. Aufl. 5. Abtlg. I. Band. Leipzig u. Darmstadt 1848. p. 145 ff.

ce qui me concerne je serais bien jaloux de vous voir remplir l'engagement que vous avez bien voulu contracter, pendant la durée de mon „Consulat" lequel expire à la fin de cette année, et indépendammant du plaisir que tous nos confrères auraient à Vous voir faire acte de dévouement académique. j'aurais moi-même une gratitude infinie si vous en vouliez hâter l'époque. Le sujet, la forme, l'étendue seraient absolument à votre choix . . . ." Nun hatte ich in meinen Vorlesungen über die römischen Antiquitäten die Lehre vom Sklavenwesen der Alten, besonders der Römer, wegen seiner heutigen europäischen Bedeutung mit besonderer Liebe behandelt. Ich legte daher eine von meinem Freunde, dem Geh.-Rat Naegele dahier, mir mitgetheilte aus Rom gekommene Marmorplatte mit einer Grabinschrift zugrunde und fasste einige Hauptpunkte dieser Lehre in eine deutsche Denkschrift zusammen, die der damals hier studierende Herr Edgar Quinet ins Französische zu übersetzen die Güte hatte, und sendete sie dem Praesidenten ein mit einem Briefe vom 31. Mai 1827, worin es unter anderem hiess: — —„Verum tamen obtemperandum est magistratui. Itaque morem gessi, dedi me ad commentandum, in chartam conieci nescio quid nugarum. Nolo Tibi multa narrare de re tam parva. Uno verbo expediam: Praelusi aliquid vernacule de „servitute" apud veteres „Romanos", adjecta „inscriptione antiqua". Gallice verti Herderi nostratis interpres, vir iuvenis ornatissimus mihique amicissimus „E. Quinet" qui jam nobiscum agit Heidelbergae. . . . ."

Diese doppelt bestätigte Tatsache der eingehenden Beschäftigung Quinets mit dem Sklavenwesen der Römer ist für uns wertvoll. Denn durch sie vermögen wir den direkten Beweis der Abhängigkeit Quinets von Creuzer anzutreten. Eine eingehende Untersuchung dieser Frage und ein Vergleich besonders der Quinetschen *Les Esclaves* mit den Gedanken Creuzers wäre eine dankbare Aufgabe.

Eigenartig berührt es einen, dass Quinet in den Briefen an seine Mutter gar nicht erwähnt, dass er der Verwendung Creuzers seine Ernennung zum Mitgliede der wissenschaftlichen Expedition nach Griechenland (Morea) verdankt, die unter dem Ministerium Martignac beschlossen und ausgeführt wurde. Creuzer schreibt darüber: „. . . . Unter meinen damaligen Zuhörern befand sich auch der oben genannte Herr Edgar Quinet aus Bourgogne, jetzt als Schriftsteller und Professor allgemein bekannt. Dieser, für das

klassische Hellas begeistert, bat mich, ihn meinen akademischen Freunden zur Ernennung für die Expédition scientifique vorzuschlagen; was ich tat, und was auch gelang." Vom 5. Februar bis zum 24. August schrieb Quinet eine Reihe Briefe an seinen verehrten Lehrer.

Besonders innig wurde das Verhältnis Quinets zu Creuzer dadurch, dass jener durch diesen seine Braut und erste Frau kennen lernte. Die Briefe an seine Mutter und Mme Quinets „Edgar Quinet, Avant l'exil." pg. 131 ff. sagen darüber alles Wissenswerte.

Wie innig die Beziehungen der beiden Freunde geblieben sind, davon gibt ein bisher ungedruckter Brief Creuzers an Quinet Kunde,[1]) der aus Heidelberg am 2. Juni 1831 geschrieben wurde:

„Gestern, mein hochzuehrender Herr und Freund, habe ich Ihre Introduction à l'Histoire Universelle empfangen. Obschon ich nun noch nicht im Stande gewesen, diese Schrift zu studieren, so habe ich doch hineingeblickt, und daraus ersehen, dass Sie die Wissenschaften mit einem gehalt- und geistreichen Werke bereichern. Ich bin Ihnen für das neue Geschenk, womit Sie mich beehren, aufs dankbarste verbunden, und wünsche Ihnen von Herzen Gesundheit und Heiterkeit, um uns noch mit recht vielen Erzeugnissen Ihres reichen Geistes zu erfreuen. Ich werde von den Belehrungen, die mir Ihre Schriften gewähren, bei meinen nächsten Arbeiten dankbaren Gebrauch machen. Habe ich mich erst wieder von dem Verluste erholt, der mich betroffen, und befestigt sich meine Gesundheit wieder, so hoffe ich Ihnen in Jahresfrist ein kleines *ἀντίδωρον* übersenden zu koennen. — Leben Sie wohl, und bleiben Sie mir ferner gütigst zugetan. Ich beharre mit Hochachtung

Ihr

treuergebenster

Friedr. Creuzer.

Heidelberg d. 2. Juni 1831."

Die vorstehenden kurzen Ausführungen sollen nur andeuten und anregen zu weiterem Forschen. Sie mögen jedoch gezeigt haben, dass eine tiefgehende Beeinflussung Quinets durch seinen Freund und Lehrer Friedr. Creuzer vorhanden ist. Damit wäre ein neuer, kleiner Beitrag zur Geschichte der literarischen Wechselbeziehungen zwischen Frankreich und Deutschland geliefert.

Ratzeburg i. L. Ulrich Molsen.

[1]) Der hier von mir zum ersten Male veröffentlichte Brief befindet sich in der Bibliothèque Nationale in Paris, n. acq. franç. 20784, p. 1102.

Mitteilungen.

Pädagogische Osterwoche in Berlin 1919.

Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht hatte für die Zeit vom 10.—16 April Altsprachler und Neusprachler zu einer pädagogischen Osterwoche nach Berlin eingeladen. Obwohl die Reiseschwierigkeiten um die Osterzeit recht gross waren und obwohl die Woche für einen Teil der Besucher, z. B. die rheinischen Philologen, äusserst ungünstig lag, hatte sich doch eine stattliche Zahl Teilnehmer am 10. April im Zentralinstitut zusammengefunden.

Der Leiter des Zentralinstituts, Geheimrat Pallat, eröffnete mit einigen freundlichen Begrüssungsworten die Veranstaltung. Dann ging's sofort an die Arbeit. Die Vorlesungen in der klassischen Philologie würdigen wir hier nicht näher. Sie seien nur kurz aufgezählt: Univ.-Prof. v. Willamowitz-Möllendorf las über Sophokles (6st.), Univ.-Prof. Norden über Horaz (6st.), Univ.-Prof. Reich über das alt-hellenische und das sokratisch-platonische Erziehungsideal (2st.), Prof. Gelzer über die römische Gesellschaft zur Zeit Ciceros (2st.), Univ.-Prof. Wilcken über Probleme der alten Geschichte (3st.), Joseph Ponten über griechische Landschaften (1st.) und Univ.-Prof. Noack leitete eine Führung durch das neue archäologische Museum der Universität.

Von den Neusprachlern eröffnete den Reigen Direktor Strohmeyer, der für den verhinderten Professor Meyer-Lübke aus Bonn in die Bresche gesprungen war. In einer sechsstündigen Vorlesung sprach er an drei Tagen über *Ausgewählte Kapitel aus der französichen Syntax* und zwar zunächst über die Wortstellung, die er als das wichtigste Problem der Syntax bezeichnete. Wenn auch von seinen Ausführungen dem, der seine französische Stilistik, seine Grammatik und sein Unterrichtswerk kennt, vieles bereits geläufig war, so war es doch lehrreich zu sehen, wie klar der Vortragende durch die konsequente Anwendung bestimmter einfacher Prinzipien das Dunkel verwickelter und scheinbar verwirrter Konstruktionen zu erhellen wusste, und es gab wohl niemanden unter den Zuhörern, der nicht aus der Fülle der Gedanken

und der glänzenden Beispielsammlung ein gerütteltes Mass von Anregungen für sein praktisches Schulleben mitgenommen hätte Nur einiges kann hier herausgegriffen werden.

Das Gesetz, dass im Französischen das, was betont ist, an die Tonstelle rücken muss — die Ausdrücke psychologisches Subjekt und Prädikat würden in der Schule Verwirrung anrichten —, ist bekannt. Lehrreich waren die Beispiele, die die dadurch bedingten Umwandlungen verdeutlichten. Die Religion bewirkte das alles: *tout cela fut l'œuvre de la religion.* Ihre Anwesenheit ist nötig: *il faut que vous y soyez.* Sie ist an allem schuld: *c'est elle qui est la cause de tout.* Froh wird man seiner Muttersprache, wenn man sieht, wie manche Tonverhältnisse im Französischen überhaupt nicht oder nur umständlich wiedergegeben werden können. Z. B.: Ein Schritt, und ich töte Euch und mich: *Un pas et je vous tue et je me tue.* Ebensowenig ist eine Betonung der Negation im Französischen möglich: *d'avoir ou de ne pas avoir osé.* Vgl. ferner: *mes fleurs avant vos fleurs se fanèrent:* meine Blumen welkten vor euren Blumen.

Besonders hervorgehoben wurde, dass in Sätzen wie: *cette lettre, je ne l'ai pas lue, cette lettre* — nach Str.s Ausdruck psychologisches Subjekt — nicht als vorangestelltes Objekt aufzufassen ist, sondern als beziehungsloser Redeteil, wie dies in der Tat auch andere Satzverhältnisse beweisen: *De direction supérieure, il n'y en avait pas. Ce pauvre homme, il ne réussit en rien.* Was die Stellung des Akkusativobjekts neben dem präpositionalen Objekt anbelangt, so wurde mit Recht eine starre, feststehende Stellung, etwa zunächst Akkusativ-Objekt, dann Dativ-Objekt verworfen. Die Betonung ist allein dafür massgebend, ob ich sage: *le maître donne le livre à Charles* oder *le maître donne à Charles le livre.* Immerhin tritt gern ein präpositionaler Ausdruck vor das Objekt: *La chèvre entendit derrière elle un bruit.* Bei der Umschreibung mit *c'est — que* ist für den ersten stilistischen Unterricht festzuhalten, dass (wenn nicht der Fall der affektvollen Redeweise vorliegt) die Anwendung dieser Konstruktion nicht allein durch den Tatbestand der Betonung gerechtfertigt ist, sondern dass der neue Gedanke im Gegensatz zu andern stehen muss.

Im zweiten Drittel seiner Vorlesung behandelte Strohmeyer den Konjunktiv. Er unterscheidet den Konjunktiv des Wunsches und der Unsicherheit. Dass beim Konjunktiv der Unsicherheit die Grenzen zwischen Sicherem und Unsicherem leicht ineinander fliessen können und dass es manchmal beinahe Sache des Geschmacks ist, ob man den Fall der Unsicherheit für gegeben erachten soll oder nicht, zeigt deutlich der folgende Satz aus einem modernen Autor: *il est certain qu'une lettre m'attende.* Welche Ge-

fühlswerte kann somit der Franzose durch seinen Konjunktiv anklingen lassen! Das Mädchen ist sicher, dass ein Brief vom Bräutigam für sie eingetroffen ist; doch beschleicht sie zugleich das bange Gefühl, dass die ersehnte Liebesbotschaft vielleicht doch noch ausgeblieben sein könnte: daher der Konjunktiv *attende*. Andere Fälle sind nicht so eindeutig für die Erklärung. Dass z. B. in Fällen wie *je regrette qu'il parte* eine unsichere Behauptung vorliege, ist doch schon wenig einleuchtend. Verständlich ist wiederum, dass *que*-Sätze im Konjunktiv stehen, wenn sie voranstehen und das regierende Verb folgt: Der *que*-Satz schwebt gewissermassen noch in der Luft, es ist unsicher, was noch als Hauptsache folgt. In Relativsätzen wie *la plus belle maison que nous ayons vue* drückt der Franzose durch den Konjunktiv das Subjektive seiner Auffassung aus, an deren Richtigkeit man durchaus Zweifel äussern könnte. Als Spitzfindigkeit bezeichnete Str. die von manchen Grammatikern gewollte starre Festlegung des Modus nach *il semble* und *il me semble*: nach beiden finde sich sowohl Indikativ als auch Konjunktiv.

Wie zwanglos sich aus dem Wunsch-Konjunktiv des Hauptsatzes der Konjunktiv in Nebensätzen entwickeln konnte, zeigt: *qu'il meure:* möge er sterben; mit vorangestelltem *je désire* ist der Konjunktiv in den Nebensatz gerückt: *je désire qu'il meure*. Der Konjunktiv in Bedingungssätzen von der Form: *s'il fût venu, j'eusse été content* erklärt sich gleichfalls aus zwei Hauptsätzen: Wäre er doch gekommen! Dann wäre ich zufrieden gewesen. Im Relativsatze wie: *s'il y a quelqu'un qui le sache* schimmert gleichfalls ein Wunsch durch: Wüsste es doch einer! Herausgehoben sei noch die Deutung des Konjunktivs in den Einräumungssätzen: *quoiqu'il soit malade*; *quoique*, entstanden aus *quoi que*, enthält das gleiche Adverb des Masses wie die Fügung *que vous êtes malade*; also: was er auch, wie er auch krank sei. *Bien qu'il soit malade* ist zu deuten als: *qu'il soit malade* mit vorangehendem *(eh) bien:* nun wohl, mag er auch krank sein.

Im letzten Teil seiner Vorlesung verbreitete sich Str. über den Charakter der reflektierenden und affektvollen Rede. Als Kennzeichen der affektvollen Rede können gelten: a) scheinbare Ellipsen, häufiger Gebrauch von *voilà*; *ah*, *mais*; *allons* u. ä., b) das affektvolle Imperfekt, wo man Passé défini erwarten müsste. c) Konstruktionen von der Form: *c'était l'Allemagne envahie*, wobei *l'Allemagne envahie* ein geschlossenes Bild ist. Reflektierend sagte man: *L'Allemagne était envahie. C'est mon ami qui sera content.* Der hat sich aber fortgemacht: *mais c'est lui qui s'est sauvé.* d) Das Fehlen eines verbindenden Verbums; der Satz wird gern durch *et* eingeleitet: *et ce médecin qui n'arrivait pas.* Der Herr

wird gleich zurückkommen: *et monsieur qui va rentrer. Et moi qui ne pensais pas à cela.* Alle anderen hatten ihre Mutter: *toutes les autres qui avaient leur mère.* e) Nachklappendes Subjekt *c'est lui l'ami.* f) Der historische Infinitiv, oft mit *et* eingeleitet: *et nous de rire*: und wir lachten. g) Verwendung von *il y a* wie in: *Il n'y a que mon frère qui y est allé.* Hört mal, eine Glocke läutet: *il y a une cloche qui sonne.* h) Zerlegung von Sätzen wie: *je le vois qui vient. Je sens la faim qui vient:* ich fühle das Nahen des Hungers. *J'ai la tête qui me tourne. J'ai les genoux qui me brûlent.* i) Verwendung der indirekten Frage: *où tu vas?* k) Nachstellung des psychologischen Subjekts: *Qu'est-ce qu'on leur fait donc à mes chèvres?*

Was Strohmeyer in den sechs Stunden darlegte, zeigte treffend, wie wissenschaftliche Durchdringung eines Stoffes die praktische Schularbeit fördern kann. Mochten auch manche Deutungen hier und da anfechtbar sein, so war doch an Hand einiger grammatischer Kapitel zweifellos der Nachweis geglückt, dass erst eine tiefere Einsicht in den Geist der sprachlichen Grundgesetze für den Bau einer so fein ausgebildeten und klar entwickelten Sprache wie der französischen ein eindringenderes und leichteres Verständnis ermöglicht.

Auf ein anderes Gebiet, die Wortkunde, führte die zweistündige Vorlesung von Universitäts-Professor Wechssler über *Sprachgleichheit und Sachverschiedenheit der wichtigsten Wertbegriffe in der deutschen und französischen Kultur.* Wechssler ging von der bekannten Tatsache aus, dass sich kaum ein Ausdrnck genau in die andere Sprache übersetzen lässt Die Gefühlswerte, die bei einem fremden Worte mitschwingen, verlieren sich bei der Wiedergabe. Einige Beispiele mögen das Gesagte beleuchten: *La société* bedeutet dem Franzosen viel, viel mehr als unser 'Gesellschaft'. Von den frühesten Zeiten wurde in Frankreich die vornehme Gesellschaft gepflegt. Marseille, Paris waren die ersten Sitze erlesener Geselligkeit. Das Mittelalter verfeinerte durch seine Troubadours den Begriff 'Gesellschaft'. Dann kamen der Hof, vor allem der Sonnenkönig, und die Damen mit ihren Gesellschaften. Die Literatur — von Brunetière *sociale* genannt — stellte sich ganz auf die Gesellschaft ein; ihr anzugehören, wurde zum Inbegriff des irdischen Glücks; noch heute will man mit 40 Jahren Rentner sein, um gesellschaftsfähig zu werden. *L'honneur* ist für die Glaubenslosen die Religion. Die Ehre gilt ihnen gewahrt, solange sie die Gesellschaft ihnen zuerkennt; was sie sagt, das gilt ihnen mehr als das innere Ehrgefühl. Der ständige Seitenblick erklärt auch das heisse Streben nach *la gloire*, dem ruhmreichen Namen; vgl. die Marsellaise! *La conversation* 'das geistreiche Plaudern in

der Gesellschaft' ist dem Franzosen alles. Daher die Bedeutung von *Le mot.* V. Hugo ruft aus: *Le verbe c'est Dieu.* Ganz anders das deutsche: Im Anfang war die Tat. Natürlich erfreut sich daher *la langue* wärmster Sorge und Pflege. Die Prosa erscheint dem Franzosen als Kunst. Sich zum Meister der anerkannten alten Sprache gemacht zu haben, fordert *le style.* Bezeichnend sind Voltaires Vorwürfe gegen Molière, weil er schlecht geschrieben habe. *La méthode* liefert das Mittel, um den Menschen nach einer bestimmten Form zu prägen; überall glaubt er, mit *méthode* das Leben in einer festen Richtung entwickeln und rational den Lebensgang festlegen zu können. *La nation* ist für den Franzosen die Religion. *Le patriotisme* wird so zum religiösen Fanatismus. *La Révolution* ist etwas echt Französisches: der begeisterte Umsturz; Frankreich ist das Land der Revolutionen. Den (französischen) *bourgeois* kennen wir auch nicht: es ist der Grossbürger, der Finanzadel. *La raison,* am besten mit 'Verstand' wiederzugeben. Der *mos geometricus*, das logische, mathematische Denken eignet besonders dem Franzosen. Seine Dramen und Gedichte sind verstandesmässig und klar entworfen. (*La clarté!*) Er arbeitet immer mit dem *calcul. La mesure*, *l'ordre* sind für den französischen *bon goût* wichtig. Das deutsche 'Vernunft' im Sinne des schöpferischen Vermögens, des *fundus animi* nach Eckehardt, ist dem Franzosen fremd. 'Freiheit' ist dem Deutschen in erster Linie Gedankenfreiheit, Gewissensfreiheit; unserm westlichen Nachbarn aber ist *liberté*: Pressfreiheit, Redefreiheit, Erlaubnis, in schönen Gärten auf Rasenflächen laufen zu dürfen. Für unser 'Gewissen, Schuld, Not, Zweifel' stehen überhaupt französische Aequivalente nicht zur Verfügung. 'Schicksal' kennt der Franzose nicht; glaubt er doch, das Leben meistern und berechnen zu können. Gleichfalls ist ihm der Begriff des 'Werden' neuartig. Er fühlt sich stets fertig. Romain Rolland schildert erstmalig einen Werdegang. Durch den polnischen Juden Bergson bürgert sich das Wort *devenir* ein. *La vérité* ist kein absoluter Wert; nur innerhalb der Gesellschaft und der Nation gilt die Forderung: wahr sein. *La culture*: starre Erziehung in der *université*, die durch Napoleon zum nüchternen, rationalen Mechanismus wurde; der Drill für den Staatszweck ist das Ziel. Das Produkt ist *l'homme*, nicht, wie bei uns, der Mensch mit Gefühl, Wollen, Moral, Denken, sondern *un être qui pense, un être social.* Die 'Welt' des Deutschen ist nicht *le monde*, das nur Gesellschaft ist.

Wechsslers Darlegungen dürften manchen anregen, weiter in der von ihm gewiesenen Richtung zu arbeiten; scheint es doch beinahe, als ob wir durch diese Art Wortforschung den letzten Schlüssel zu den innersten Geheimnissen der fremden Volksseele in unsere Hand bekämen.

Die französischen Vorlesungen wurden abgeschlossen durch einen dreistündigen Vortrag von Privatdozenten Lommatzsch über *Grundzüge der französischen Theatergeschichte bis zum Ende der klassischen Periode.*

Die Hauptvorlesung für Englisch (sechs Stunden) hatte Universitätsprofessor Deutschbein übernommen. Er sprach über *die wissenschaftliche Behandlung der englischen Syntax.* Zunächst versuchte er, den Charakter der englischen Sprache zu bestimmen. Seine Meinung geht dahin, dass dem Neuenglischen das objektive Denken eigentümlich ist, d. h. dass sich das Englische auf den Standpunkt des Angesprochenen einstellt. Verschiedene sprachliche Erscheinungen würden unter diesem Gesichtspunkt erst klar. a) Das *shall* in der Frage: *shall you go?* Sofort versetzt sich der Engländer in die Lage des Antwortenden: *I shall go.* b) Der Gebrauch von *to do* in affirmativen Sätzen. *You ought to get up early. I do get up early.* c) Das Gesetz, das Verb vom Objekt nicht zu trennen. Deshalb (?) sei die Umschreibung mit *to do* eingeführt worden. Für *I know not the person* trat *I do not know the person* ein, um ja nicht Verb und Objekt zu trennen; ebenso für *saw you him: did you see him.* Gut! Wie aber erklärt dann Deutschbein einen Satz: *what did he read?* Nach ihm sollte die Umschreibung von *to do* deshalb eingetreten sein, weil Verb mit Objekt direkt verbunden werden müsste; in meinem Beispiel wird durch sie gerade das Gegenteil erreicht, Verb wird von Objekt auseinandergerissen, während ohne Umschreibung beides zusammenstände: *what read he?*, genau die von D. gewünschte Idealstellung. D. neigt dazu, Axiome zu prägen, dann Beispiele zum Beweise heranzuziehen, die seine Ansichten stützen, aber er übersieht leicht andere, die sein Axiom über den Haufen werfen. Zu seiner Theorie passt natürlich auch ein Satz wie *I never saw him.* Nun aber hat wohl schon jeder Schulmann bei der Klassenlektüre sich darüber geärgert, dass bei allen Schriftstellern immer wieder entgegen der sog. Regel das Objekt vom Verb durch das Adverb getrennt wird. Ich greife aus meiner Beispielsammlung beliebig heraus: W. Besant, *All Sorts and Conditions of Men*, chapt. XIII: they forgot the naggings of the workroom, and felt for the first time the joy of the youth. J. Ruskin, *Sesame and Lilies* (Freytag-Ausg. S. 51) selling opium at the cannon's mouth, and altering for the benefit of the foreign nation the common highwayman's demand of "your money or your life," into that of "your money and your life." Thackeray, *Vanity Fair*, Collins ed. S. 30. He had tried, in order to give himself a waist, every girth, stay, and waistband then invented. d) Vorliebe des Engländers für das Passiv. e) Fortfall des Relativs im Akkusativ. f) Die häufige Auslassung des Objekts bei reflexiven

Verben. Alle diese Erscheinungen sollen die Zeugen für das objektive Denken in der englischen Sprache sein. Der Raum verbietet mir, zu jedem Punkt Stellung zu nehmen.

Im zweiten Teile entwickelte Deutschbein seine Ansicht von den Aktionsarten des Verbs, leider nicht ganz klar. Zunächst benebelte den Unbefangenen die Fülle der teils neuen Namen: I. Phasenaktionsarten: perfektiv ingressiv (Die Blume erblüht), imperfektiv (sie blüht gerade noch), perfektiv egressiv (sie verblüht), II. Iterativ, III. Mutationsaktionsart: inchoativ, intensiv, resultativ, IV. Kausativ. Ich gestehe gern, dass mir nicht alles klar wurde, und liebe Nachbarn, von denen ich die fehlende Erleuchtung erhoffte, konnten mir auch nicht die nötigen Lichter aufsetzen. Uebrigens schien es mir, als ob den Aktionsarten nicht allzu viel neue begeisterte Freunde erstanden wären. In der Tat verspreche ich mir davon auch für die praktische Schularbeit wenig Nutzen. Ohne Gewalttätigkeiten, Tüfteleien und Spitzfindigkeiten geht es m. E. schon bei der wissenschaftlichen Begründung der Aktionstheorie für das moderne Englisch nicht ab. Der Engländer von heute besitzt das Gefühl für die Aktionsarten sicherlich nicht in dem von D. angenommenen Masse, wie eine vorurteilsfreie Beobachtung des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs lehren wird: *he began talking* sei eine Einheit, beginnen heisse hier nicht 'sich setzen an.' *I began to work:* ich kam zum Arbeiten. So sei ein grosser Unterschied zwischen *he began reading* und *he began to read.* Greifen wir eine Aktionsart heraus.[1]) Die imperfektive (durative, progressive, kursive [!]) sieht die Handlung im Verlauf ohne Rücksicht auf Anfang oder Ende; englisch wiedergegeben durch die periphrastische Form auf *-ing.* Die perfektive Aktionsart (auch momentane, punktuelle, aoristische genannt) stellt die Handlung mit Rücksicht auf ihre Vollendung dar. *I saw the dog swimming across the river:* ich lasse das Ziel (das andere Ufer) unbeachtet; *I saw him swim and run away:* hier perfektiv. Der Infinitiv als Subjekt bezeichnet die perfektive, das Gerundium die imperfektive Aktionsart: *Living is working,* aber *to know him is to love him* usw.

Auch bei der Deutung der Modi wurde man durch neue Namen überrascht. D. unterscheidet den Kogitativus, Optativus, Voluntativus, Exspektativus. Mancherlei forderte hier zum Zweifeln oder Widerspruch heraus. Z. B der Engländer setze *I am to,* wo wir *shall* erwarten sollten, zur Milderung. Das Imperf. *he must* soll immer heissen: er musste durchaus. Am Schluss der Vorlesung gab es

---

[1]) Zur Unterstützung meiner Aufzeichnungen habe ich für diese Zeilen noch Deutschbein's *System der neuengl. Syntax* benutzt.

noch ein grammatisches Quodlibet, z. B. über Präpositionen. Auch hier wieder das Pressen auf eine Formel! *at* bezeichne den Punkt: *he arrived at London, at noon.* Wie aber erklärt D. das dieser Deutung spottende: *on the 1st of February*? Auch das sei sehr einfach: *on* bezeichne hier wie auch sonst das Liegen in einer Reihe. Man denke sich also den 1. Februar in der Reihe der Monatsdaten liegend, schon muss es *on* heissen! Dann könnte ich mir aber für *at Easter* auch *on* denken, da Weihnachten, Ostern, Pfingsten mit ihren Ferien für mich eine ebenso liebliche Reihe bilden.

Man hat den Eindruck, dass die Sprachwissenschaft mit den vorangehenden Spekulationen — so möchte ich's nennen — auf einem Punkt angelangt ist, über den auch die Eingeweihten nicht mehr hinausgehen dürfen. Die Schule wird aber lange vor diesem Punkte Halt machen müssen. Das Kapitel Ueberbürdung könnte sonst eine weitere Bereicherung erfahren. Den Namen allein wohnt noch nicht die Zauberkraft inne, die unsere Arbeit fördert und erleichtert Darauf kommt es uns aber an.

Ein recht lebendiges Bild vom London Shakespeare entrollte Universitätsprofessor Brandl in seiner zweistündigen Vorlesung: *Das London Shakespeares und seine Wirkung auf den Dramatiker.* Die Ueberreste des Römertums in London förderten die Römerdramen, die St. Paulskirche erinnerte Shakespeare an die mittelalterliche Macht der Kirche. Eine Brücke führte damals über die Themse. Die Schädel daran aufgehängter Verbrecher sah der Dichter im Winde flattern; daher die vielen Totenschädel in seinen Dramen. Ein lebhafter Handel blühte damals. Fremde Kolonien gab's genug in London (Italiener, Griechen). Hier konnte Sh. seine fremden Typen studieren. Das glänzende Hofleben der Elisabeth gab ihm reiche Anregungen für seine Königsdramen. Der kunstbegeisterte Adel in seinen Schlössern an der Themse förderte sein Schaffen. Die engen Gassen Londons begünstigten Raub und Ueberfälle. In Spelunken verkehrten die Schwindler, von denen der Dichter manches für seine niederen Figuren lernte. Viel dankte er den Humanisten, die im Friedhof der Paulskirche ihre Bücher ausstellten: Kurz, London begünstigte ausserordentlich die schöpferische Kraft Shakespeares.

In das heutige England führte Universitätsprofessor Spies ein mit einer einstündigen Vorlesung: *Kulturprobleme im gegenwärtigen England.* Seit Eduard VII. beginnt vom Hofe aus die Demokratisierung. Die sozialistischen Ideen, die besonders durch Russen verbreitet wurden, gewinnen immer mehr Bedeutung. Heute wird die militärische, politische und intellektuelle Demokratie in der allgemeinen Wehrpflicht, im allgemeinen Wahlrecht

und in der Reform des Schulwesens angestrebt. Die Bevorzugung mancher Regimenter soll fallen. *The conscientious objector,* der sich aus Gewissenbedenken dem militärischen Dienst entzieht, ist vom Wahlrecht ausgeschlossen. Der Soldat wählt fortab vom 19. Jahre an, der sonstige Engländer vom 21., die Frau vom 30. Jahre. Die Anhänger der Korporationen *(livery man)* und die Akademiker haben 2 Stimmen. Der Ruf nach der Sozialisierung *(the nationalisation)* der Bergwerke, Bahnen und vor allem des Landes ertönt laut. Die Grossgrundbesitzer verkaufen ihr Land, um einer Enteignung vorzubeugen. Nur 22 % der Engländer wohnen auf dem Lande. *Back to the land* heisst es jetzt; überall fühlbar: *the revival of the road.* Ein Ministerium für öffentliche Gesundheitspflege wurde eingerichtet. Die Erziehungsreform ist grosszügig von Fisher eingeleitet worden. 1918 brachte er die *Education Act* durch. Fisher will die staatliche Vorbildung vordrängen. Er strebt die Modernisierung der Universisäten an. Die Naturwissenschaften sollen mehr gefördert, die fremden Sprachen mehr gepflegt werden. So errichtete man Lehrstühle für Spanisch, um den Deutschen den Handel in Südamerika wegzunehmen. Die Moral hat sich auch in England sehr gelockert. Die vielen exotischen Soldaten trugen das ihrige dazu bei. Mächtig wuchert der Okkultismus. Die englische Sprache hat sich verschlechtert. Der amerikanische *slang* greift um sich. Eine reiche Memoirenliteratur ist entstanden. Sonst ist natürlich der Stoff in der Literatur stark vom Krieg beeinflusst.

Als letzter lenkte den Blick nach England Professor Lampe, der in einer fein durchdachten Parallele das Wachsen des alten Römerreiches und der britischen Weltmacht klar vor Augen führte.

Universitätsprofessor Jolles' Ausführungen über *Griechische Frauenkleidung in der klassischen Zeit* seien hier noch besonders erwähnt, weil er gleichzeitig für die Illustration seines Vortrages eine neue Erfindung verwerten konnte, nämlich einen Film, der bei Tageslicht in recht deutlichen Bildern die griechische Kleidung (vor allem auch das Falten und Tragen der Gewänder) zur Anschauung brachte.

Die fünfstündige philosophische Vorlesung von Universitätsprofessor Cassirer über die *platonische Ideenlehre* fand dankbare Zuhörer.

Die pädagogische Ernte der „pädagogischen Osterwoche" fiel spärlich aus. Professor Fischer, der die beiden einzigen pädagogischen Vorlesungen über *Organisation der Berufsberatung an höheren Schulen* und *Technik der Berufsberatung an höheren Schulen* halten sollte, konnte aus München nicht rechtzeitig eintreffen. Zur Füllung der so entstandenen Lücken wurde ein kurzes Referat

teratur. So eingehender Kenntnisse auf diesem Gebiet bedürfen unsere Gebildeten im allgemeinen nicht, und Philologen auszubilden ist nicht Aufgabe der höheren Schule. Deshalb ist der Versuch, von dem ich nun berichten will, auf einem viel weniger umfangreichen Lektüreplan aufgebaut. Vorgenommen wurde er in der kombinierten Prima eines Reform-Realgymnasiums (Englisch seit U II), und im Mittelpunkt stand Carlyle mit seiner Schrift *On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History* (Velhagen-Klasing). Statt mit der Biographie des den Schülern eben erst dem Namen nach bekannt gewordenen Verfassers zu beginnen, gingen wir in den zwei Carlyle gewidmeten Wochenstunden gleich *in medias res* und lasen von Ostern bis zu den grossen Ferien die beiden Abschnitte *The Hero as Divinity* und *The Hero as Prophet*, wobei aus Rücksicht auf die zur Verfügung stehende Zeit hier und da eine Stelle übergangen wurde, sofern das ohne Störung des Zusammenhanges möglich war. Bei allen sprachlichen und sachlichen Erörterungen bedienten sich Lehrer wie Schüler der Muttersprache, damit erst einmal volle Klarheit über den Inhalt und die Form geschaffen wurde. In dem kurzen zweiten Vierteljahr, wo Sammeltätigkeit und Erntearbeit die Kräfte der Primaner vorwiegend in Anspruch nahmen, wurden die bisher gelesenen Kapitel in derselben Weise, wie D. sie schildert, in deutscher Sprache besprochen.

Dabei wurde folgendes als Inhalt der ersten Vorlesung herausgearbeitet: „Helden" sind für Carlyle die grossen Männer, „Heldenverehrung" nennt er das Urteil, die Meinung ihrer Mitmenschen über sie, und in dem, was sie geleistet haben, sieht er das „Heldenhafte in der Geschichte". Um die Wirkung eines grossen Mannes auf seine Zeitgenossen zu veranschaulichen, gebraucht der Schriftsteller das Bild vom Blitz, der trockenes Laub entzündet. Zuerst betrachtet er nun Odin, die Hauptgestalt des skandinavischen Heidentums. Die Gründe, die ihn zu dieser Wahl bestimmten, sind: 1. Das skandinavische Heidentum liegt nicht so weit zurück wie z. B. das griechische, sondern hat sich bis zum 11. Jahrhundert unserer Zeitrechnung erhalten. 2. Die Skandinavier haben auch über England geherrscht; dieser Punkt bot einen ungezwungenen Anlass zu einem wiederholenden Rückblick auf die Geschichte der englischen Sprache. 3. Wir kennen dieses Heidentum genau. Es ist in Island in drei Quellen schriftlich

aufgezeichnet worden: von Sämund, einem christlichen Priester, in der älteren oder poetischen, von Snorri Sturluson, einem Gelehrten, in der jüngeren oder prosaischen Edda und ausserdem in zahlreichen Sagas. Das Charakteristische dieser Religion ist die Personifikation der Naturkräfte. In den dem Menschen feindlichen Naturkräften sahen die alten Skandinavier Riesen, in den freundlichen Götter. Riesen waren also z. B. Frost, Feuer und Seesturm; als Gott stellten sie sich z. B. die Sonne vor. Die Götter wohnten in Asgard, die Riesen in Jötunheim. Diese Mächte lagen in ewigem Kampf miteinander. Welchen Einfluss hatte nun solcher Glaube auf die Taten der Menschen? Er lehrte sie Tapferkeit; denn nur den Tapfern geleiten die Walküren zu Odin, während die andern ins Reich der Hel, der Todesgöttin, verstossen werden. Und was ist von dieser heidnischen Moral zu halten? Sie gilt noch heute; denn auch heute noch müssen wir tapfer sein, d. h. die Furcht überwinden, wenn wir etwas leisten wollen. Woher hatten die Skandinavier nun diesen Glauben? Von ihrem ersten König Odin. Snorro erzählt in seinem andern Werk, den ***Heimskringla,*** einer Geschichte der norwegischen Könige, Odin habe mit seinen zwölf Pairs sein Volk vom Schwarzen Meer, aus Asien, — daher der Name Asen — in das Nordland geführt und Buchstaben und Dichtkunst erfunden. Dies wird Sage sein; sicher aber ist, dass Odin sein Volk diese Religion lehrte, und sie fand im Herzen der Skandinavier Widerhall, weil er nur das aussprach, was alle unbewusst in sich fühlten. Sie glaubten an seine Lehre, hielten sie für eine Botschaft vom Himmel und sahen in dem Verkünder ihren Gott. So bemerken wir schon an Odin den Zug, den wir an jedem wahren Geisteshelden finden: er überträgt seine Art zu denken auf die andern. An Einzelzügen aus der altnordischen Götterlehre sind dann noch als besonders interessant zu erwähnen: das Fortleben von Odins Namen in der englischen Bezeichnung für den Mittwoch, ***Wednesday***, und der Mythus von der Schöpfung.

Nachdem so die Gedanken des Autors in unserer eigenen Sprache dargelegt waren, wurden Vokabeln und idiomatische Wendungen des englischen Textes wiederholt, und nun war sprachlich wie inhaltlich die Grundlage zu einer englischen Unterhaltung über einen der Klasse vertrauten Stoff gewonnen. Dieses Gespräch bewegte sich zwar vorwiegend in der Form von Frage und Antwort; aber es wurden auch Fragen gestellt, auf die die Schüler

in mehreren zusammenhängenden Sätzen antworten mussten, z. B. *What does Snorro tell about Odin? Tell us the mythus of the Creation.* Die Klasse wäre auch sehr wohl imstande gewesen, in etwa zweistündiger Arbeit in englischer Sprache das skandinavische Heidentum zu schildern.

In gleicher Weise wurde das zweite Kapitel: *The Hero as Prophet* behandelt, in dem wir etwa folgendem Gedankengang nachgingen: Während man in der vorgeschichtlichen Zeit in dem Helden einen Gott sah, wird er in dem zweiten Abschnitt der „Heldenverehrung" als Prophet, d. h. als ein Gottbegeisterter betrachtet. Unter den Propheten hat sich Carlyle Mohammed ausgesucht; denn über diesen können wir ganz frei sprechen, ohne befürchten zu müssen, dass einer von uns zum Islam übertritt, wenn wir Gutes von ihm sagen. Ehe Mohammed kam, waren die Araber Heiden. Sie beteten die Sterne und viele andere Dinge an. Besondere Gegenstände der Verehrung waren für sie von altersher der Schwarze Stein und daneben der Zemzembrunnen. Jener wird in Mekka in einem Gebäude aufbewahrt, das Caabah heisst. Die Caabah ist auch über dem Brunnen erbaut. Diesen nennen die Araber auch „Brunnen der Hagar", weil sie glauben, Hagar habe ihn entdeckt, als sie mit Ismael in die Wüste floh. Der Schwarze Stein ist nach der Ansicht des französischen Gelehrten Silvestre de Sacy ein Meteorstück. Welche neue Lehre brachte nun Mohammed den Arabern? Nicht Götzenbilder sind zu verehren, sondern es gibt nur einen Gott, und seinem Willen müssen wir uns fügen. Was er uns sendet, ist gut. In dieser Lehre findet Goethe vollkommene Uebereinstimmung mit der christlichen. Was erzählt Carlyle nun über Mohammeds Leben? Er verlor seine Eltern sehr früh und wurde von seinem Grossvater und nach dessen Tode von Abu Thaleb, dem ältesten Bruder seines Vaters, erzogen. Er wuchs ohne Schulbildung auf und begleitete häufig seinen Oheim in den Krieg und auf Handelsreisen. Auf den syrischen Märkten kam er zum erstenmal mit dem Christentum in Berührung. Dann wurde er Verwalter bei einer reichen Witwe, Kadijah, und heiratete die Vierzigjährige, obwohl er erst 25 Jahre alt war. Trotzdem war die Ehe glücklich. Nach arabischer Sitte zog sich Mohammed im Fastenmonat Ramadhan in die Einsamkeit zurück, und während dieser Zeit der Stille kam ihm, als er 40 Jahre alt war, der Gedanke seiner neuen Lehre. Seine Frau, sein Sklave Seid und sein

junger Vetter Ali, Abu Thalebs Sohn, waren seine ersten Anhänger. Trotz der nur langsamen Fortschritte der neuen Religion zog sich ihr Stifter doch bald den Hass der Oberpriester zu, und im 13. Jahre nach Beginn der Lehrtätigkeit Mohammeds bildete sich eine Verschwörung von 40 Männern, die ihm nach dem Leben trachteten. Der Prophet entging der Gefahr, indem er von Mekka nach Medina floh. Von dieser Flucht, die Hegira oder Hedschra genannt wird, rechnen die Mohammedaner ihre Jahre. Während Mohammed bis dahin seine Lehre friedlich verbreitet hatte, griff er nun zum Schwert. Inmitten der Kämpfe fand er doch Zeit, den Koran zu diktieren. Was bedeutete nun seine Lehre für die Araber? Sie erwachten, glaubten und gründeten ein grosses Reich, das von Delhi bis Granada reichte. Das Bild vom Blitz, der Brennstoff entzündet, trifft auch hier zu: Das arabische Volk war der Brennstoff, der auf den Blitz Mohammed wartete und dann aufflammte.

Im dritten Vierteljahr, das infolge der Unterbrechung des Unterrichts durch die Grippe nur etwa fünf Wochen umfasste, wurde die inhaltlich nicht leichte dritte Vorlesung: *The Hero as Poet* ebenfalls mit einigen Auslassungen, die der Lehrer planmässig bestimmte, bewältigt und folgende Gedanken als die wichtigsten herausgesucht: Dass man in dem grossen Mann einen Gott oder einen Propheten sieht, kommt nur in der alten Zeit vor. Später hat man andere Namen für ihn, z. B. die Bezeichnung „Dichter“. In dieser veränderten Benennung liegt nicht etwa eine geringere Bewertung des Helden. Sie erklärt sich vielmehr daher, dass unsere Vorstellung von Gott eine höhere geworden ist. Als Dichter-Helden betrachtet Carlyle nun D a n t e und S h a k e s p e a r e. Ueber Dantes Leben ist wenig bekannt. Wir kennen eigentlich nur sein Werk und das Gemälde von Giotto, von dem ein Abdruck der Velhagen-Klasingschen Schulausgabe beigegeben ist. Er ist 1265 in Florenz geboren und erhielt eine für jene Zeit sehr gute Schulbildung, die in der Hauptsache viel Schul-Theologie, Aristotelische Logik und einige lateinische Klassiker umfasste. Dante war begabt und lernte leicht. Später nahm er an zwei Feldzügen seiner Vaterstadt teil, war auch diplomatisch für sie tätig und wurde mit 35 Jahren einer der obersten Beamten in Florenz. Dann brachen innere Wirren aus, und der Dichter wurde verbannt, sein Vermögen beschlagnahmt. Von nun an irrte er, verbittert und von Sorgen

gequält, in der Welt umher und fand nur Trost in der Arbeit an seiner *Göttlichen Komödie.* Als er sie vollendet hatte, starb er, 56 Jahre alt, in Ravenna. Dort liegt er auch begraben. Auf seinem Grabstein liest man die Worte: „Hier liege ich, Dante, aus meiner Heimat ausgestossen." Sein Werk zerfällt in drei Teile, Hölle, Fegefeuer und Paradies, und ist nach Carlyles Worten eine sinnbildliche Darstellung seines Glaubens über diese Welt (p. 53, 31) oder, wie wir jetzt sagen, seiner Weltanschauung. Zum weiteren Verständnis wurden vom Lehrer noch folgende Bemerkungen (vgl. Dantes *Göttliche Komödie,* übersetzt von Gildemeister) hinzugefügt: Dante sagt uns in seinem Werk alles, was ihn während seines Lebens bewegt, was ihn erfreut und beglückt und was ihn geschmerzt hat. Bedeutsame Begebenheiten, die er selbst erlebt oder von denen er gehört oder gelesen hat, seine eigenen Schicksale, die Florentiner Angelegenheiten, religiöse und philosophische Dinge, über die er gegrübelt hat, die naturwissenschaftlichen Kenntnisse seiner Zeit, die alten und die neuen Dichter, das alles klingt in der *Göttlichen Komödie* wider, und trotz dieser Mannigfaltigkeit ist doch die Einheit gewahrt: alle Gedanken des Dichters sind auf das eine Ziel gerichtet, den innern Frieden, und den Weg zu diesem Ziel sieht er in der Erlösungstat Christi vorgezeichnet. Auch wenn der Mensch gleich Dante mitten im irdischen Leben mit seinen Versuchungen gestanden hat, kann er doch durch die himmlische Liebe, sofern er sie aufrichtig sucht, zum innern Frieden gelangen. Den Weg dazu weist die Kirche, er ist von Gott verordnet und wird von dem Schirmherrn der Kirche, dem Kaiser, mit weltlicher Macht geschützt. So ist Dantes Werk einerseits eine Zusammenstellung mittelalterlich-christlicher Anschauungen (Carlyle, p. 54, 2—5); anderseits aber fesselt uns darin der Mensch Dante mit seinen Leiden und Freuden, der die Gabe besitzt, mit einer Eindringlichkeit, wie sie nur wenigen eigen ist, zu sagen, was ihn bewegte und was jeden von uns bewegt (*ib.* p. 54, 10—15).

Im Anschluss an diese Worte wurde den Schülern der erste Gesang der *Göttlichen Komödie* in der Uebersetzung von Gildemeister vorgelesen und das Nötigste erklärt, damit sie nicht nur über den Dichter reden hören, sondern wenigstens mittelbar ihn selbst kennen gelernt hätten.

Ein Seitenstück zu Dantes Werk sind Shakespeares Dramen. A. W. Schlegel nennt Shakespeares *Historics* eine Art

Nationalepos. Marlborough kannte die englische Geschichte nur aus Shakespeare. Um Shakespeares Bedeutung ins rechte Licht zu setzen, wirft Carlyle die Frage auf, was die Engländer wohl eher aufgeben könnten, Shakespeare oder Indien, und beantwortet sie dahin, Shakespeare sei als geistiges Bindeglied, das alle Engländer in der ganzen Welt zusammenhalte, unendlich viel mehr wert als ein noch so grosses indisches Reich. Diese wenigen Andeutungen über den grossen Dichter wurden durch das früher in U II durchgearbeitete Stück *The Swan of Avon* (Dubislav-Boek, 15 A des *Lese- und Uebungsbuchs)*, das zur Wiederholung herangezogen wurde, ergänzt, und so war die Klasse durch die Lektüre dieser schwierigen dritten Vorlesung einerseits geistig gefördert, anderseits bot auch dieser Inhalt, soweit er biographischer Natur war, Gelegenheit zur Unterhaltung in der fremden Sprache.

Nachdem nun etwa die Hälfte des Carlyleschen Werkes gelesen und der Gedankengang des Schriftstellers den Schülern nicht mehr fremd war, gingen wir zu der englisch geschriebenen Lebensbeschreibung über, die in unserer Ausgabe dem Text vorangeschickt ist. Um Carlyles Stellung innerhalb der englischen Literatur kurz vor den Schülern zu kennzeichnen, gab der Lehrer in deutscher Sprache eine Einleitung mit etwa folgendem Gedankengang: In der englischen Prosaliteratur der frühviktorianischen Zeit und besonders im Roman finden wir das Bestreben, das Los der untern Volksschichten zu heben, ihnen gesetzlichen Schutz und bessere Erziehung angedeihen zu lassen (vgl. Delmer, *English Literature*, p. 144 f.). Diese literarische Entwicklung hängt eng zusammen mit der politischen, die nach 1815 in England einsetzte und mit der Reform Bill von 1832 dem Liberalismus den Weg frei machte (vgl. Gerber, *Englische Geschichte*, p. 138 ff.). Diese Reform Bill erweiterte das Wahlrecht. Auf literarischem Gebiet war neben Dickens und Thackeray damals Carlyle der Führer.

Nach diesen einleitenden Bemerkungen wurden an der Hand unserer Ausgabe und gelegentlicher Ergänzungen des Lehrers folgende biographische Einzelheiten erarbeitet: Carlyle ist in Ecclefechan in Schottland als Sohn eines Maurers geboren und wollte anfangs Geistlicher werden. Aber das Studium der Theologie sagte ihm nicht zu; er verfiel in Zweifel und wandte sich ganz der Literatur zu. Besondern Einfluss übten auf ihn Goethe, Schiller, Fichte und Jean Paul. Eine Frucht seiner Beschäftigung mit den deut-

schen Dichtern und Denkern sind sein *Leben Schillers* und seine Uebersetzung des *Wilhelm Meister*. Dadurch wurde er im In- und Auslande bekannt, und Goethe trat in Briefwechsel mit ihm. Als das Interesse an der deutschen Literatur in England nachzulassen begann, suchte Carlyle einen Verleger für seinen ersten Roman *Sartor Resartus*, d. h. *der geflickte Flickschneider*. Er behauptet darin, er habe ein Werk des deutschen Professors Teufelsdroeckh über die Kleiderphilosophie gefunden, und wolle nun eine solche schreiben in der Absicht, zu zeigen, dass nicht schöne Kleider und äusserer Schein den Wert des Menschen ausmachen. Das Werk stiess viele ab wegen seines eigenartigen Stiles, der Jean Paul nachgebildet ist. Den Beginn von Carlyles Ruhm bedeutet sein Werk: *Die französische Revolution*. Um Geld zu verdienen, hielt er dann eine Reihe von Vorlesungen, darunter auch unsere *über Helden*. Uns Deutschen ist er noch besonders interessant und lieb geworden durch sein Eintreten für uns im Jahre 1870. Der Brief, den er damals zur Verteidigung der deutschen Sache an die *Times* schrieb, wurde der Klasse nach der von Böckelmann in der Einleitung zu seiner Ausgabe Duruy, *Louis XIV* (Weidmann, 1914) gegebenen Uebersetzung mitgeteilt, also zwar aus mittelbarer Quelle, die aber allein erreichbar war und den Vorzug hatte, der O I von O II her, wo sie Duruy gelesen hatte, bekannt zu sein. In diesem Brief zeigt sich Carlyle, der in England hochangesehen war, als ein gerechter Beurteiler und genauer Kenner Deutschlands, auf dessen Literatur und Geschichte (*Friedrich der Grosse*) er seine Landsleute aufmerksam machte.

Wenn es die Zeit erlaubt, könnte man von Carlyle eine Brücke schlagen nicht nur zu Dickens und Thackeray, sondern auch zu Scott, der ja wie jener von deutschem Geist beeinflusst ist, und dessen Zeitgenossen Byron, und von diesem würde der Weg zu der zweiten romantischen Periode, die mit Tennyson beginnt, führen. Zur Belebung dieser literarischen Erörterungen, die weitern Stoff zur englischen Konversation geben würden, könnte man die eingeführte Gedichtsammlung heranziehen, z. B. die von Gropp und Hausknecht, in der man neben andern Dichtungen *Enoch Arden* findet. Für dieses Mal, wo uns nur noch das letzte Vierteljahr zur Verfügung stand, konnten wir auf die von Carlyle ausgehenden Seitenwege nur einen ganz flüchtigen Blick werfen und mussten im übrigen danach trachten, die Lektüre von *On Heroes* zu beenden.

Im Mittelpunkt der vierten Vorlesung steht *Der Held als Priester* oder, genauer gesagt, als religiöser Reformator. Ein Beispiel für diese Tätigkeit des grossen Mannes ist Luther, geboren am 10. November 1483 zu Eisleben, wo sich seine Eltern zufällig, wie Carlyle meint, um Einkäufe zu machen, oder in der Absicht, Beschäftigung im Bergbau zu suchen, damals aufhielten. Von Vorteil war es für seine Charakterbildung, dass er in seiner Jugend Entbehrungen aller Art kennen lernte. Niemand hält es der Mühe für wert, sich dem Armen gegenüber zu verstellen und ihm zu schmeicheln, und so sah der Knabe Luther Welt und Menschen, wie sie wirklich sind. Später bezog er die Universität Erfurt, um nach dem Wunsche seines Vaters die Rechte zu studieren. Aber als auf einer Reise von Mansfeld, wo Luther zusammen mit einem Freunde seine Eltern besucht hatte, der letztere vom Blitz getötet wurde, trat der Student ins Kloster ein. Hier, bei den Augustinern zu Erfurt, unterzog er sich allen vorgeschriebenen Bussübungen, um zum innern Frieden zu kommen. Aber erreicht hat er sein Ziel erst durch gütigen Zuspruch eines Klosterbruders und die Entdeckung der Bibel. Aus dieser erkannte er, dass uns nicht fromme Werke, sondern nur die Gnade Gottes erlösen kann. Nun, wo er mit sich selbst im reinen war, stellten sich bei dem jungen Mönch bald auch die äussern Erfolge ein. Im Auftrage seines Ordens machte er Reisen, z. B. nach Rom und wurde dann Professor an der Universität Wittenberg und Prediger daselbst. Auf dem Stuhl Petri sass damals ein hochgebildeter Mann, Leo X., der in mancher Hinsicht dem heidnischen Altertum näher stand als den christlichen Heilswahrheiten. Als nun der Mönch Tetzel mit den Ablassbriefen dieses Papstes auch in Wittenberg Missbrauch trieb, hielt es Luther für seine Pflicht, gegen solches Treiben einzuschreiten, und erklärte, auf diese Weise sei Sündenvergebung unmöglich. Sein Ziel war zunächst nur die Beseitigung dieses Missstandes. Erst als man in Rom seine Schriften zum Feuertode verurteilte und ihn mit dem Bann bedrohte, brach er mit dem Papst, indem er die Bannbulle, *the Pope's fire-decree*, vor dem Elstertor zu Wittenberg verbrannte. Unerschrocken machte er sich dann auf den Weg nach Worms, um sich vor dem Kaiser zu verantworten. Den Freunden, die für ihn Huss' Schicksal befürchteten, gab er zur Antwort: „Und wenn so viele Teufel in Worms wären wie Ziegel auf den Dächern, ich wollte doch hingehen.“ Fest vertrat er dann auf dem Reichs-

tag seine Lehre und schloss mit den Worten: „Es sei denn, dass ich mit Zeugnissen der Heiligen Schrift oder mit hellen und klaren Gründen überwunden werde, so kann und will ich nichts widerrufen, weil weder sicher noch geraten ist, etwas wider das Gewissen zu tun. Hier stehe ich, ich kann nicht anders, Gott helfe mir!"

Worin berühren sich Luther und die andern Helden, von denen Carlyle gesprochen hat? Sie alle sind wahr, aufrichtig, und ganz besonders hat Mohammed mit dem deutschen Reformator den Kampf gegen das Falsche gemeinsam. Wie der eine die toten Götzenbilder von ihrem Throne stösst, so lehnt sich der andere gegen eine als falsch erkannte kirchliche Autorität auf. Die Wirkung beider auf ihre Mitmenschen glich der des Blitzes, der dürres Laub in Flammen setzt.

Bedeutet der deutsche Protestantismus eine Auflehnung gegen eine geistige Macht, so ist der englische Puritanismus ein Kampf gegen die weltliche Autorität (Carlyle, p. 65, 1 ff.), und auf diese beiden Richtungen folgte naturgemäss die französische Revolution, die jede Autorität abschaffen wollte. Ehe Carlyle nun zu dem Verkünder der letzteren, Rousseau, übergeht, widmet er den zweiten Teil der vierten Vorlesung dem Begründer des Puritanismus, seinem Landsmann K n o x. Knox stammte wie Luther von armen Eltern, erhielt aber trotzdem eine höhere Schulbildung und wurde Priester. Später trat er zur Reformation über und war als Erzieher in gebildeten Familien tätig. Als er mit seinen Zöglingen auf dem Schlosse St. Andrew am Firth of Tay weilte, machte die französische Flotte einen Angriff auf die Küste. Knox geriet in Gefangenschaft und musste als Rudersklave auf feindlichen Galeeren die schwersten Dienste verrichten. Unter der Regierung der Blutigen Maria musste er abermals in die Verbannung gehen und erfuhr auch im letzten Jahrzehnt seines Lebens, wo er als Prediger zu Edinburgh wirkte, viele Anfeindungen (*ib.* p. 78, 1). „Habt ihr Hoffnung?" fragte man ihn in seiner Sterbestunde. Sprechen konnte er nicht mehr, zeigte aber mit dem Finger nach oben. Dieser Mann hat ein Recht darauf, neben den andern Helden genannt zu werden; denn er war wie sie aufrichtig und ist durch seine Aufrichtigkeit zum Helden geworden.

Je näher Carlyle in seinen Vorlesungen der Gegenwart kommt, desto mehr unterscheidet sich der Held von dem der früheren Zeit. So sehen wir im fünften Kapitel den Helden als *man*

of letters, als Schriftsteller, der seine Erleuchtung aus Büchern schöpft und durch Bücherschreiben seinen Lebensunterhalt verdient. Ein klassisches Beispiel für einen Helden dieser Art würde Goethe sein, aber der damals noch unzureichende Stand der Goetheforschung lässt Carlyle von einer solchen Wahl absehen, und er spricht daher nur von minder bedeutenden Männern: Samuel Johnson, Rousseau und Burns. Johnson ist als Verfasser seines *Wörterbuchs der englischen Sprache* berühmt geworden. Wenn auch seine literarischen Werke jetzt überholt sind, so wird doch seine Denkweise nie veralten. Eine Art kluger Moral gab er seinen Landsleuten in dem Satz: „In einer Welt, wo viel zu tun und wenig zu wissen ist, haltet euch ans Tun!" Und gleich Carlyles übrigen Helden mahnte er zur Aufrichtigkeit: „Meidet allen Schein! (*Clear your mind of cant!*)" Recht bezeichnend dafür, wie ernst es Johnson mit dieser Mahnung nahm, ist ein Vorfall aus seiner Studentenzeit. Er war damals so arm, dass er im Winter in zerrissenen Schuhen umherging. Da liess ihm eines Tages ein mitleidiger Kommilitone heimlich ein Paar neue vor seine Tür stellen. Aber der eigensinnige Student warf sie zum Fenster hinaus, da ihm Abhängigkeit nicht mit seinen Grundsätzen vereinbar schien. Solcher stolzen Gesinnung wegen nimmt Carlyle von ihm Abschied mit dem Wort: „Wackerer alter Samuel: *ultimus Romanorum!*"

Nichts Derartiges finden wir in Rousseau. Er erhob sich nicht über das blosse Begehren und blieb lebenlang ein Knecht seiner Selbstsucht. Trotzdem loderte auch in seiner Seele ein Funke wahren göttlichen Feuers, wenn auch das Gute, das er der Welt brachte, von sehr viel Bösem begleitet war. Diese geringen Andeutungen erforderten von seiten des Lehrers eine Ergänzung, damit die Schüler Carlyles Urteil nachprüfen konnten. So wurde in deutscher Sprache Rousseaus Leben besprochen, und zur Erläuterung wurden einige Stellen aus *Emile* (hrsg. von Fritz Schwarz, 1914) herangezogen.

Die gleiche Notwendigkeit ergab sich bei Burns. Seine Biographie war den Schülern aus dem *Lese- und Uebungsbuch* von Dubislav-Boek Stück 16 B bekannt. Auch einige seiner Gedichte hatten sie früher gelesen, und so begnügten wir uns, aus Carlyles Betrachtung über ihn die Erkenntnis mitzunehmen, dass er den andern „Helden" an Aufrichtigkeit nicht nachsteht (p. 100, 26 ff.).

Die letzte Vorlesung mit ihren Mittelpunkten Cromwell

und Napoleon setzt in ihrem ersten Teil Kenntnis der englischen Geschichte im 17. Jahrhundert voraus. Aber als wir nach Erfüllung dieser Vorbedingung an die Lektüre gehen wollten, war das Schuljahr zu Ende. Allzugross war der Verlust übrigens nicht; denn der Gedankengang des Autors war den Schülern nun vertraut und die geistige Ausbeute dieses Jahres gross genug. Ueber Napoleon hatten sie schon Thiers, *Napoléon à Sainte-Hélène* gelesen, und den englischen Puritanismus werden sie aus andern englischen Quellen (Macaulay) besser kennen lernen.

Einen möglichen Einwand gegen die Lektüre Carlyles möchte ich noch im voraus widerlegen: Man könnte sagen, sein Stil sei zu eigenartig, um deutschen Schülern als Vorbild zu dienen. Aus diesem Grund haben wir uns daneben in den beiden andern Stunden noch mit einem leichten modernen Text, *Sketches from the Great War* (Velhagen-Klasing), beschäftigt, der inhaltlich wie sprachlich nach O II eines Reform-Realgymnasiums oder U II einer Realschule gehört. Der Stoff dieses Bandes war recht interessant, enthielt er doch z. B. eine sachliche Schilderung der Schlacht bei Tannenberg, und der sprachliche Gewinn war gross. Natürlich lasen wir diesen Text anders als Carlyle: der lexikalisch-grammatische Gesichtspunkt überwog bei weitem. Da wir bei der Reifeprüfung keine schriftliche Arbeit im Englischen verlangen und uns infolgedessen als schriftliche Klassenarbeiten in der Regel auf Uebersetzungen aus dem Englischen geeinigt haben, erhielt die U I im Sommer-Semester solche Arbeiten aus den *Sketches;* im Winter musste sie sich auch an Carlyle gewöhnen. Ausser dieser modernen Lektüre dienten die deutschen Stücke für die Oberstufe zu Uebersetzungsübungen, und daneben wurde die Grammatik dauernd wiederholt und bei der Tempus- und Moduslehre ergänzt, so dass sie über den literarischen Betrachtungen und Sprechübungen keineswegs zu kurz kam.

Elbing. Leo Pilch.

Edgar Quinet und Friedrich Creuzer.

Ein Beitrag zur Geschichte der literarischen Wechselbeziehungen zwischen Frankreich und Deutschland.

Das Jahr 1824 ist für die innere Entwicklung Quinets von ungeheurer Bedeutung geworden; es brachte ihm die Entdeckung seiner geistigen Verwandtschaft mit Herder; der ungeheure Ein-

fluss Herders auf ihn datiert von diesem Jahr. Was in Quinet schlummerte, was wie eine wachsende Frucht der Reife zustrebte, fand durch Herderschen Einfluss seine Richtung und schliesslich seine Entwicklung. Quinets Gedanken hatten sich schon vor seiner Bekanntschaft mit den Werken des grossen deutschen Denkers in ähnlichen Bahnen bewegt, wie die Herders. Das zeigt uns ein gründliches Studium seiner Jugendschriften. Was jedoch Herders Einfluss zu verdanken ist, das ist, dass sich vom Jahre 1824 an Quinet zu dem zu entwickeln beginnt, was er in seinem Mannesalter wurde: zu einem Vorkämpfer für deutsche Wissenschaft, zu einem Verfechter deutscher Gedanken und Ideen. Wer Quinets Werke kennt, spürt überall deutschen Geist, deutsches Denken, deutsche Tiefgründigkeit.

Gerade darum, weil Quinet so ungeheuer von deutschem Wesen beeinflusst worden ist, darum ist die französische Quinet-Kritik bislang über Gemeinplätze über das wissenschaftliche Werk Quinets nicht hinausgekommen. Die 30 bändigen *Œuvres complètes* (Hachette-Paris) halten auch nicht einmal einer oberflächlichen wissenschaftlichen Textkritik stand. Ausser mannigfachen Versehen in der Datierung, der Aufzeichnung des Textes finden sich — zum grossen Teil durch die Schuld der Mme Quinet — in den Hinweisen auf Briefe und Schriften ihres Mannes so viele Fehler, dass es eigentlich in jedem einzelnen Falle einer ganz gewissenhaften Nachprüfung der Hinweise bedarf, wenn nicht die gröbsten Fehler gemacht werden sollen. Ich habe das s. Zt. in dieser *Zeitschrift*[1]) bezüglich der Datierung der *Institutions politiques* nachgewiesen. M. H. Monin-Paris hat sich derselben Aufgabe in einer ausführlichen Schrift: *Etude critique sur le texte des Lettres d'exil d'Edgar Quinet*[2]) unterzogen. Das Ergebnis seiner gründlichen und dankenswerten Untersuchung ist, dass er an zahlreichen Beispielen den Nachweis erbracht hat, dass Mme Quinet sich zu den gröblichsten Fälschungen bei der Drucklegung der Briefe ihres Mannes hat verleiten lassen. Es fehlt an Raum, des näheren auf die angedeuteten Dinge einzugehen. Das, was ich durch ihre Er-

[1]) Molsen, *Ueber ein ungedrucktes Manuskript Edgar Quinets. Ztschr. f. frz. u. engl. U.* 1913. 12. Band. Heft 2, p. 106—112.

[2]) H. Monin, *Etude critique sur le texte des Lettres d'exil d'Edgar Quinet* in der *Revue d'histoire littéraire de la France* (Armand Colin-Paris) vol. 14 (1907) p. 106—118 und p. 515—529; vol. 15 (1908) p. 479 ff.; vol. 17 (1910) p. 545 ff.

wähnung zeigen wollte, war zunächst die Unzulänglichkeit der grossen Quinet-Ausgabe, zweitens jedoch darüber hinaus die eigenartige Selbstzufriedenheit und Gleichgültigkeit der französischen Wissenschaft, die trotz aller wissenschaftlichen Arbeiten, aus denen die Fälschungen Frau Quinets erhellen, nicht auf eine Abstellung der Fehler in neuen Auflagen der *Œuvres complètes* dringt.

Damit sind die beiden Gründe genannt, die einer wirklich wissenschaftlichen Quinet-Forschung den Weg versperrt haben: Das deutsche Gepräge der Schriften dieses Mannes und das dadurch hervorgerufene geringe Verständnis für sie bei seinen Landsleuten[1]) und zweitens die Mangelhaftigkeit der Ausgaben seiner Werke.[2])

Wenn heute das Verhältnis Quinets zu Creuzer kurz angedeutet wird, so geschieht dies, um zu weiterer Arbeit auch in dieser Richtung anzuregen, nicht aber, um mit dieser Arbeit das angedeutete Thema erschöpfend zu behandeln.

Den Einfluss Herders auf den jungen Quinet hat Wendenroth 1908 untersucht.[3]) Seine Beziehungen zu Friedrich Creuzer sind bei weitem nicht so einflussreich und richtunggebend gewesen, jedoch gross genug, um an vielen Stellen seiner Werke tiefe Spuren zu hinterlassen — hat Quinets Leben doch durch seine Bekanntschaft mit Creuzer zum gewissen Grade seine Richtung bekommen.

Ueber Creuzer, der seit 1807 an der Universität Heidelberg als Professor der Philosophie und Archäologie wirkte, teilt uns Stark in seiner Rede zum Geburtstage Grossherzogs Karl Friedrich von Baden am 23. November 1874 alles Wichtige mit.[4]) Mit

[1]) Die *Revue historique de la Révolution* schrieb noch 1914 gelegentlich der Besprechung meiner Schrift *Philosophie und Dichtung bei Quinet*: A l'heure qu'il est, à en juger par nos plus notables histoires de la littérature, sa pensée et son œuvre ne paraissent occuper chez nous qu'une place modeste. — Un Allemand se trouvait par conséquant plus apte qu'un Français à pénétrer les origines philosophiques de Quinet. — Wenn ich hier diese Worte anführe, so tue ich das lediglich aus dem Grunde, um zu zeigen, wie selbst heute noch die Wissenschaft sich zum Quinet-Studium stellt. Besonderes Gewicht bekommt diese Stelle noch dadurch, dass sie von einem Mitgliede der Quinet-Gesellschaft geschrieben wurden.

[2]) *Œuvres complètes*. Ed. Paguerre. 10 Bde. Paris 1857 ff. — Ed. Hachette s. a. 30 Bde. Fast sämtliche Bände sind des öfteren neu aufgelegt.

[3]) O. Wendenroth, *Der junge Quinet und seine Uebersetzung von Herders „Ideen“* . . . Sonderabdruck aus den Rom. Forsch. Band XXII, Erlangen 1908.

[4]) Stark, *Friedrich Creuzer*. Heidelberg 1875.

Verwunderung bemerken wir da, welch grosse Aehnlichkeit das Jugendleben des Lehrers Creuzer mit dem seines Schülers Quinet hat. Wie Quinet, so bezeugt auch Creuzer in seinen Memoiren[1]) „dass die Bibelstunden bei seiner praktisch-tüchtigen Mutter und der volle Gesang der Gemeinde in der alten schönen Kirche seinem religiösen Bedürfnis mehr Genüge bot als die trockenen Betstunden, die er auf dem Gymnasium mitmachen musste.“ Fallen uns da nicht sofort die Stellen aus Quinets Jugenderinnerungen ein, in denen er von den stillen Feierstunden innigsten Gottesdienstes mit seiner Mutter spricht, und die so entscheidend auf sein ganzes Leben wirkten? Nachdem Creuzer dann mit grossem Schmerz Jena mit allen seinen Freunden verlassen hatte, um einer unsicheren Zukunft entgegenzugehen, da studierte er in Marburg neben Winkelmann und Lessing auch Herders Werke und ward wie Quinet auch stark von dessen Lehren beeinflusst. Er liebte sein Heidelberg; 1814 schreibt er voller Begeisterung an seinen Freund Dan. Wyttenbach u. a.: Tibi placebat vita Batavorum i. e. ingeniorum istic hominum mihi item scis et antea placuisse et nunc cum maxime placere hanc quam agimus Heidelbergae. Habet enim nihil adstricti nil ambitiosi nihil ab istius modi ductum hominibus, qui sibi non placent nisi ubi delicias faciunt et magnificas nugas occupantur. Neque qui hic versantur viri honorati sibi aliisque molestiam exhibent vel fastu vel multo et comitatu et famulatio. Quid quaeris? Nunquam desideramus liberiora spatia Academiae sive negotia nos jungunt collegas sive inter discipulos versamur sive rusticamur per feriarum otium et in solutione literarum rerum tractatione acquiescimus.[2]) Solche Liebe zu dem alten, schönen Heidelberg war es auch, die Quinet, Guizot, Cousin und andere Franzosen dorthin zog.

Die grosse Anzahl Briefe aus der Heidelberger Zeit (1827/28), die Quinet an seine Mutter richtete,[3]) offenbart uns das innige Verhältnis, das ihn mit Creuzer verband. Am 4. Januar 1827 sagt er: „Creutzer t'aurait attendri par sa simplicité cordiale. Il avait dans sa chambre le portrait de Herder, le seul qui y fût. Il m'a tendu les bras.“ Ende Februar berichtet er, dass er fast alle Tage bei Creuzer sei. „Je ne puis dire avec quelle bonté je suis accueilli. Le

[1]) Fr. Creuzer, *Aus dem Leben eines alten Professors* und *Paralipomena der Lebensskizze eines alten Professors.* Frankfurt 1858.

[2]) *Epistola ad Wyttenbach* vor *Plat. lib. de pulchritudine.* Ed. Fr. Creuzer, 1814. p. XVII.

[3]) *Lettres à sa mère.* Tome II. 3ème édition. p. 25 ff.

génie de Creutzer est le vrai génie de l'Allemagne. C'est un mélange d'une prodigieuse science avec l'imagination et la poésie de Schiller dont il a été au reste l'ami et l'élève." Einen Monat später teilt er seiner Mutter mit, dass sein Verhältnis zu seinem Lehrer immer inniger sich gestalte: „Creutzer me devient plus cher de jour en jour." Vom 13. April 1827 stammt die für uns ausserordentlich bedeutsame Aeusserung Edgar Quinets, dass er infolge seiner Studien auf deutschem Boden seine eigenen Wege zu gehen beginne. Er fühlt jetzt schon die Kluft, die ihn von seinen Landsleuten zu trennen beginnt; und wenn es auch gegenwärtig nur ein kleiner Spalt ist, der sich zwischen ihm und seinem Vaterlande auftut: er wächst von nun an beständig: „Dans mes études, je suis la direction de ma nature sans m'inquiéter beaucoup de ce qu'on en pensera. Car plus je vis, plus je m'aperçois que je pense autrement que les hommes politiques du pays où je suis né; l'idée de justice est une de celles qui font le plus de progrès en moi." Creuzer hält grosse Stücke auf seinen eifrigen Schüler und sucht ihn sogar zu bewegen, seine Mutter nach Heidelberg kommen zu lassen — offenbar, weil er Quinet dann länger halten zu können hofft. In einem Briefe vom 28. Mai 1827 heisst es: „Quant à M. Creutzer, il en agit avec moi en ami véritable. Toutes nos lettres sont en commun, il les lit toutes. J'ai aussi l'occasion de lui rendre quelques services; par exemple la semaine dernière je lui ai traduit un mémoire qu'il adresse à l'Institut, à propos de sa réception."

In diesem Briefe wird wiederum eine ausserordentlich bedeutsame Tatsache erwähnt, bei der wir etwas länger verweilen müssen. Denn hier liegt offenbar der Keim zu grundlegenden späteren Arbeiten Quinets.

Von der erwähnten Uebersetzung spricht Creuzer selbst ausführlich in seinen Schriften.[1]) Wir führen diese Stelle hier an: „Der damalige Präsident der Akademie der Inschriften, Abel-Rémusat, schrieb mir nämlich den 23. April 1827: „Permettez-moi de Vous rappeller une promesse que Vous avez faite à notre Académie et à l'accomplissement de laquelle nous attachons tous beaucoup de prix. Il est impossible que parmi tant de doctes travaux qui Vous occupent sans cesse, Vous n'ayez pas quelques Mémoires (écrites en latin) que Vous puissiez détacher, et nous aurions un empressement extrême à en enrichir la Collection de l'Académie. En

[1]) Fr. Creuzer, *Deutsche Schriften.* Neue u. verb. Aufl. 5. Abtlg. I. Band. Leipzig u. Darmstadt 1848. p. 145 ff.

ce qui me concerne je serais bien jaloux de vous voir remplir l'engagement que vous avez bien voulu contracter, pendant la durée de mon „Consulat“ lequel expire à la fin de cette année, et indépendammant du plaisir que tous nos confrères auraient à Vous voir faire acte de dévouement académique, j'aurais moi-même une gratitude infinie si vous en vouliez hâter l'époque. Le sujet, la forme, l'étendue seraient absolument à votre choix . . . .“ Nun hatte ich in meinen Vorlesungen über die römischen Antiquitäten die Lehre vom Sklavenwesen der Alten, besonders der Römer, wegen seiner heutigen europäischen Bedeutung mit besonderer Liebe behandelt. Ich legte daher eine von meinem Freunde, dem Geh.-Rat Naegele dahier, mir mitgetheilte aus Rom gekommene Marmorplatte mit einer Grabinschrift zugrunde und fasste einige Hauptpunkte dieser Lehre in eine deutsche Denkschrift zusammen, die der damals hier studierende Herr Edgar Quinet ins Französische zu übersetzen die Güte hatte, und sendete sie dem Praesidenten ein mit einem Briefe vom 31. Mai 1827, worin es unter anderem hiess: — —„Verum tamen obtemperandum est magistratui. Itaque morem gessi, dedi me ad commentandum, in chartam conieci nescio quid nugarum. Nolo Tibi multa narrare de re tam parva. Uno verbo expediam: Praelusi aliquid vernacule de „servitute“ apud veteres „Romanos“, adjecta „inscriptione antiqua“. Gallice verti Herderi nostratis interpres, vir iuvenis ornatissimus mihique amicissimus „E. Quinet“ qui jam nobiscum agit Heidelbergae. . . .“

Diese doppelt bestätigte Tatsache der eingehenden Beschäftigung Quinets mit dem Sklavenwesen der Römer ist für uns wertvoll. Denn durch sie vermögen wir den direkten Beweis der Abhängigkeit Quinets von Creuzer anzutreten. Eine eingehende Untersuchung dieser Frage und ein Vergleich besonders der Quinetschen *Les Esclaves* mit den Gedanken Creuzers wäre eine dankbare Aufgabe.

Eigenartig berührt es einen, dass Quinet in den Briefen an seine Mutter gar nicht erwähnt, dass er der Verwendung Creuzers seine Ernennung zum Mitgliede der wissenschaftlichen Expedition nach Griechenland (Morea) verdankt, die unter dem Ministerium Martignac beschlossen und ausgeführt wurde. Creuzer schreibt darüber: „. . . . Unter meinen damaligen Zuhörern befand sich auch der oben genannte Herr Edgar Quinet aus Bourgogne, jetzt als Schriftsteller und Professor allgemein bekannt. Dieser, für das

klassische Hellas begeistert, bat mich, ihn meinen akademischen Freunden zur Ernennung für die Expédition scientifique vorzuschlagen; was ich tat, und was auch gelang." Vom 5. Februar bis zum 24. August schrieb Quinet eine Reihe Briefe an seinen verehrten Lehrer.

Besonders innig wurde das Verhältnis Quinets zu Creuzer dadurch, dass jener durch diesen seine Braut und erste Frau kennen lernte. Die Briefe an seine Mutter und Mme Quinets „Edgar Quinet, Avant l'exil." pg. 131 ff. sagen darüber alles Wissenswerte.

Wie innig die Beziehungen der beiden Freunde geblieben sind, davon gibt ein bisher ungedruckter Brief Creuzers an Quinet Kunde,[1]) der aus Heidelberg am 2. Juni 1831 geschrieben wurde:

„Gestern, mein hochzuehrender Herr und Freund, habe ich Ihre Introduction à l'Histoire Universelle empfangen. Obschon ich nun noch nicht im Stande gewesen, diese Schrift zu studieren, so habe ich doch hineingeblickt, und daraus ersehen, dass Sie die Wissenschaften mit einem gehalt- und geistreichen Werke bereichern. Ich bin Ihnen für das neue Geschenk, womit Sie mich beehren, aufs dankbarste verbunden, und wünsche Ihnen von Herzen Gesundheit und Heiterkeit, um uns noch mit recht vielen Erzeugnissen Ihres reichen Geistes zu erfreuen. Ich werde von den Belehrungen, die mir Ihre Schriften gewähren, bei meinen nächsten Arbeiten dankbaren Gebrauch machen. Habe ich mich erst wieder von dem Verluste erholt, der mich betroffen, und befestigt sich meine Gesundheit wieder, so hoffe ich Ihnen in Jahresfrist ein kleines *ἀντίδωρον* übersenden zu koennen. — Leben Sie wohl, und bleiben Sie mir ferner gütigst zugetan. Ich beharre mit Hochachtung

Ihr

treuergebenster

Friedr. Creuzer.

Heidelberg d. 2. Juni 1831."

Die vorstehenden kurzen Ausführungen sollen nur andeuten und anregen zu weiterem Forschen. Sie mögen jedoch gezeigt haben, dass eine tiefgehende Beeinflussung Quinets durch seinen Freund und Lehrer Friedr. Creuzer vorhanden ist. Damit wäre ein neuer, kleiner Beitrag zur Geschichte der literarischen Wechselbeziehungen zwischen Frankreich und Deutschland geliefert.

Ratzeburg i. L. Ulrich Molsen.

[1]) Der hier von mir zum ersten Male veröffentlichte Brief befindet sich in der Bibliothèque Nationale in Paris, n. acq. franç. 20784, p. 1102.

Mitteilungen.

Pädagogische Osterwoche in Berlin 1919.

Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht hatte für die Zeit vom 10.—16 April Altsprachler und Neusprachler zu einer pädagogischen Osterwoche nach Berlin eingeladen. Obwohl die Reiseschwierigkeiten um die Osterzeit recht gross waren und obwohl die Woche für einen Teil der Besucher, z. B. die rheinischen Philologen, äusserst ungünstig lag, hatte sich doch eine stattliche Zahl Teilnehmer am 10. April im Zentralinstitut zusammengefunden.

Der Leiter des Zentralinstituts, Geheimrat Pallat, eröffnete mit einigen freundlichen Begrüssungsworten die Veranstaltung. Dann ging's sofort an die Arbeit. Die Vorlesungen in der klassischen Philologie würdigen wir hier nicht näher. Sie seien nur kurz aufgezählt: Univ.-Prof. v. Willamowitz-Möllendorf las über Sophokles (6st.), Univ.-Prof. Norden über Horaz (6st.), Univ.-Prof. Reich über das alt-hellenische und das sokratisch-platonische Erziehungsideal (2st.), Prof. Gelzer über die römische Gesellschaft zur Zeit Ciceros (2st.), Univ.-Prof. Wilcken über Probleme der alten Geschichte (3st.), Joseph Ponten über griechische Landschaften (1st.) und Univ.-Prof. Noack leitete eine Führung durch das neue archäologische Museum der Universität.

Von den Neusprachlern eröffnete den Reigen Direktor Strohmeyer, der für den verhinderten Professor Meyer-Lübke aus Bonn in die Bresche gesprungen war. In einer sechsstündigen Vorlesung sprach er an drei Tagen über *Ausgewählte Kapitel aus der französichen Syntax* und zwar zunächst über die Wortstellung, die er als das wichtigste Problem der Syntax bezeichnete. Wenn auch von seinen Ausführungen dem, der seine französische Stilistik, seine Grammatik und sein Unterrichtswerk kennt, vieles bereits geläufig war, so war es doch lehrreich zu sehen, wie klar der Vortragende durch die konsequente Anwendung bestimmter einfacher Prinzipien das Dunkel verwickelter und scheinbar verwirrter Konstruktionen zu erhellen wusste, und es gab wohl niemanden unter den Zuhörern, der nicht aus der Fülle der Gedanken

und der glänzenden Beispielsammlung ein gerütteltes Mass von Anregungen für sein praktisches Schulleben mitgenommen hätte. Nur einiges kann hier herausgegriffen werden.

Das Gesetz, dass im Französischen das, was betont ist, an die Tonstelle rücken muss — die Ausdrücke psychologisches Subjekt und Prädikat würden in der Schule Verwirrung anrichten —, ist bekannt. Lehrreich waren die Beispiele, die die dadurch bedingten Umwandlungen verdeutlichten. Die Religion bewirkte das alles: *tout cela fut l'œuvre de la religion.* Ihre Anwesenheit ist nötig: *il faut que vous y soyez.* Sie ist an allem schuld: *c'est elle qui est la cause de tout.* Froh wird man seiner Muttersprache, wenn man sieht, wie manche Tonverhältnisse im Französischen überhaupt nicht oder nur umständlich wiedergegeben werden können. Z. B.: Ein Schritt, und ich töte Euch und mich: *Un pas et je vous tue et je me tue.* Ebensowenig ist eine Betonung der Negation im Französischen möglich: *d'avoir ou de ne pas avoir osé.* Vgl. ferner: *mes fleurs avant vos fleurs se fanèrent:* meine Blumen welkten vor euren Blumen.

Besonders hervorgehoben wurde, dass in Sätzen wie: *cette lettre, je ne l'ai pas lue, cette lettre* — nach Str.s Ausdruck psychologisches Subjekt — nicht als vorangestelltes Objekt aufzufassen ist, sondern als beziehungsloser Redeteil, wie dies in der Tat auch andere Satzverhältnisse beweisen: *De direction supérieure, il n'y en avait pas. Ce pauvre homme, il ne réussit en rien.* Was die Stellung des Akkusativobjekts neben dem präpositionalen Objekt anbelangt, so wurde mit Recht eine starre, feststehende Stellung, etwa zunächst Akkusativ-Objekt, dann Dativ-Objekt verworfen. Die Betonung ist allein dafür massgebend, ob ich sage: *le maître donne le livre à Charles* oder *le maître donne à Charles le livre.* Immerhin tritt gern ein präpositionaler Ausdruck vor das Objekt: *La chèvre entendit derrière elle un bruit.* Bei der Umschreibung mit *c'est — que* ist für den ersten stilistischen Unterricht festzuhalten, dass (wenn nicht der Fall der affektvollen Redeweise vorliegt) die Anwendung dieser Konstruktion nicht allein durch den Tatbestand der Betonung gerechtfertigt ist, sondern dass der neue Gedanke im Gegensatz zu andern stehen muss.

Im zweiten Drittel seiner Vorlesung behandelte Strohmeyer den Konjunktiv. Er unterscheidet den Konjunktiv des Wunsches und der Unsicherheit. Dass beim Konjunktiv der Unsicherheit die Grenzen zwischen Sicherem und Unsicherem leicht ineinander fliessen können und dass es manchmal beinahe Sache des Geschmacks ist, ob man den Fall der Unsicherheit für gegeben erachten soll oder nicht, zeigt deutlich der folgende Satz aus einem modernen Autor: *il est certain qu'une lettre m'attende.* Welche Ge-

fühlswerte kann somit der Franzose durch seinen Konjunktiv anklingen lassen! Das Mädchen ist sicher, dass ein Brief vom Bräutigam für sie eingetroffen ist; doch beschleicht sie zugleich das bange Gefühl, dass die ersehnte Liebesbotschaft vielleicht doch noch ausgeblieben sein könnte: daher der Konjunktiv *attende.* Andere Fälle sind nicht so eindeutig für die Erklärung. Dass z. B. in Fällen wie *je regrette qu'il parte* eine unsichere Behauptung vorliege, ist doch schon wenig einleuchtend. Verständlich ist wiederum, dass *que*-Sätze im Konjunktiv stehen, wenn sie voranstehen und das regierende Verb folgt: Der *que*-Satz schwebt gewissermassen noch in der Luft, es ist unsicher, was noch als Hauptsache folgt. In Relativsätzen wie *la plus belle maison que nous ayons vue* drückt der Franzose durch den Konjunktiv das Subjektive seiner Auffassung aus, an deren Richtigkeit man durchaus Zweifel äussern könnte. Als Spitzfindigkeit bezeichnete Str. die von manchen Grammatikern gewollte starre Festlegung des Modus nach *il semble* und *il me semble*: nach beiden finde sich sowohl Indikativ als auch Konjunktiv.

Wie zwanglos sich aus dem Wunsch-Konjunktiv des Hauptsatzes der Konjunktiv in Nebensätzen entwickeln konnte, zeigt: *qu'il meure:* möge er sterben; mit vorangestelltem *je désire* ist der Konjunktiv in den Nebensatz gerückt: *je désire qu'il meure.* Der Konjunktiv in Bedingungssätzen von der Form: *s'il fût venu, j'eusse été content* erklärt sich gleichfalls aus zwei Hauptsätzen: Wäre er doch gekommen! Dann wäre ich zufrieden gewesen. Im Relativsatze wie: *s'il y a quelqu'un qui le sache* schimmert gleichfalls ein Wunsch durch: Wüsste es doch einer! Herausgehoben sei noch die Deutung des Konjunktivs in den Einräumungssätzen: *quoiqu'il soit malade*; *quoique*, entstanden aus *quoi que*, enthält das gleiche Adverb des Masses wie die Fügung *que vous êtes malade*; also: was er auch, wie er auch krank sei. *Bien qu'il soit malade* ist zu deuten als: *qu'il soit malade* mit vorangehendem *(eh) bien:* nun wohl, mag er auch krank sein.

Im letzten Teil seiner Vorlesung verbreitete sich Str. über den Charakter der reflektierenden und affektvollen Rede. Als Kennzeichen der affektvollen Rede können gelten: a) scheinbare Ellipsen, häufiger Gebrauch von *voilà*; *ah*, *mais*; *allons* u. ä., b) das affektvolle Imperfekt, wo man Passé défini erwarten müsste. c) Konstruktionen von der Form: *c'était l'Allemagne envahie*, wobei *l'Allemagne envahie* ein geschlossenes Bild ist. Reflektierend sagte man: *L'Allemagne était envahie. C'est mon ami qui sera content.* Der hat sich aber fortgemacht: *mais c'est lui qui s'est sauvé.* d) Das Fehlen eines verbindenden Verbums; der Satz wird gern durch *et* eingeleitet: *et ce médecin qui n'arrivait pas.* Der Herr

wird gleich zurückkommen: *et monsieur qui va rentrer. Et moi qui ne pensais pas à cela.* Alle anderen hatten ihre Mutter: *toutes les autres qui avaient leur mère.* e) Nachklappendes Subjekt *c'est lui l'ami.* f) Der historische Infinitiv, oft mit *et* eingeleitet: *et nous de rire*: und wir lachten. g) Verwendung von *il y a* wie in: *Il n'y a que mon frère qui y est allé.* Hört mal, eine Glocke läutet: *il y a une cloche qui sonne.* h) Zerlegung von Sätzen wie: *je le vois qui vient. Je sens la faim qui vient:* ich fühle das Nahen des Hungers. *J'ai la tête qui me tourne. J'ai les genoux qui me brûlent.* i) Verwendung der indirekten Frage: *où tu vas?* k) Nachstellung des psychologischen Subjekts: *Qu'est-ce qu'on leur fait donc à mes chèvres?*

Was Strohmeyer in den sechs Stunden darlegte, zeigte treffend, wie wissenschaftliche Durchdringung eines Stoffes die praktische Schularbeit fördern kann. Mochten auch manche Deutungen hier und da anfechtbar sein, so war doch an Hand einiger grammatischer Kapitel zweifellos der Nachweis geglückt, dass erst eine tiefere Einsicht in den Geist der sprachlichen Grundgesetze für den Bau einer so fein ausgebildeten und klar entwickelten Sprache wie der französischen ein eindringenderes und leichteres Verständnis ermöglicht.

Auf ein anderes Gebiet, die Wortkunde, führte die zweistündige Vorlesung von Universitäts-Professor Wechssler über *Sprachgleichheit und Sachverschiedenheit der wichtigsten Wertbegriffe in der deutschen und französischen Kultur.* Wechssler ging von der bekannten Tatsache aus, dass sich kaum ein Ausdrnck genau in die andere Sprache übersetzen lässt Die Gefühlswerte, die bei einem fremden Worte mitschwingen, verlieren sich bei der Wiedergabe. Einige Beispiele mögen das Gesagte beleuchten: *La société* bedeutet dem Franzosen viel, viel mehr als unser 'Gesellschaft'. Von den frühesten Zeiten wurde in Frankreich die vornehme Gesellschaft gepflegt. Marseille, Paris waren die ersten Sitze erlesener Geselligkeit. Das Mittelalter verfeinerte durch seine Troubadours den Begriff 'Gesellschaft'. Dann kamen der Hof, vor allem der Sonnenkönig, und die Damen mit ihren Gesellschaften. Die Literatur — von Brunetière *sociale* genannt — stellte sich ganz auf die Gesellschaft ein; ihr anzugehören, wurde zum Inbegriff des irdischen Glücks; noch heute will man mit 40 Jahren Rentner sein, um gesellschaftsfähig zu werden. *L'honneur* ist für die Glaubenslosen die Religion. Die Ehre gilt ihnen gewahrt, solange sie die Gesellschaft ihnen zuerkennt; was sie sagt, das gilt ihnen mehr als das innere Ehrgefühl. Der ständige Seitenblick erklärt auch das heisse Streben nach *la gloire*, dem ruhmreichen Namen; vgl. die Marseillaise! *La conversation* 'das geistreiche Plaudern in

der Gesellschaft' ist dem Franzosen alles. Daher die Bedeutung von *Le mot*. V. Hugo ruft aus: *Le verbe c'est Dieu.* Ganz anders das deutsche: Im Anfang war die Tat. Natürlich erfreut sich daher *la langue* wärmster Sorge und Pflege. Die Prosa erscheint dem Franzosen als Kunst. Sich zum Meister der anerkannten alten Sprache gemacht zu haben, fordert *le style.* Bezeichnend sind Voltaires Vorwürfe gegen Molière, weil er schlecht geschrieben habe. *La méthode* liefert das Mittel, um den Menschen nach einer bestimmten Form zu prägen; überall glaubt er, mit *méthode* das Leben in einer festen Richtung entwickeln und rational den Lebensgang festlegen zu können. *La nation* ist für den Franzosen die Religion. *Le patriotisme* wird so zum religiösen Fanatismus. *La Révolution* ist etwas echt Französisches: der begeisterte Umsturz; Frankreich ist das Land der Revolutionen. Den (französischen) *bourgeois* kennen wir auch nicht: es ist der Grossbürger, der Finanzadel. *La raison,* am besten mit 'Verstand' wiederzugeben. Der *mos geometricus*, das logische, mathematische Denken eignet besonders dem Franzosen. Seine Dramen und Gedichte sind verstandesmässig und klar entworfen. (*La clarté!*) Er arbeitet immer mit dem *calcul. La mesure*, *l'ordre* sind für den französischen *bon goût* wichtig. Das deutsche 'Vernunft' im Sinne des schöpferischen Vermögens, des *fundus animi* nach Eckehardt, ist dem Franzosen fremd. 'Freiheit' ist dem Deutschen in erster Linie Gedankenfreiheit, Gewissensfreiheit; unserm westlichen Nachbarn aber ist *liberté*: Pressfreiheit, Redefreiheit, Erlaubnis, in schönen Gärten auf Rasenflächen laufen zu dürfen. Für unser 'Gewissen, Schuld, Not, Zweifel' stehen überhaupt französische Aequivalente nicht zur Verfügung. 'Schicksal' kennt der Franzose nicht; glaubt er doch, das Leben meistern und berechnen zu können. Gleichfalls ist ihm der Begriff des 'Werden' neuartig. Er fühlt sich stets fertig. Romain Rolland schildert erstmalig einen Werdegang. Durch den polnischen Juden Bergson bürgert sich das Wort *devenir* ein. *La vérité* ist kein absoluter Wert; nur innerhalb der Gesellschaft und der Nation gilt die Forderung: wahr sein. *La culture*: starre Erziehung in der *université*, die durch Napoleon zum nüchternen, rationalen Mechanismus wurde; der Drill für den Staatszweck ist das Ziel. Das Produkt ist *l'homme*, nicht, wie bei uns, der Mensch mit Gefühl, Wollen, Moral, Denken, sondern *un être qui pense, un être social.* Die 'Welt' des Deutschen ist nicht *le monde*, das nur Gesellschaft ist.

Wechsslers Darlegungen dürften manchen anregen, weiter in der von ihm gewiesenen Richtung zu arbeiten; scheint es doch beinahe, als ob wir durch diese Art Wortforschung den letzten Schlüssel zu den innersten Geheimnissen der fremden Volksseele in unsere Hand bekämen.

Die französischen Vorlesungen wurden abgeschlossen durch einen dreistündigen Vortrag von Privatdozenten Lommatzsch über *Grundzüge der französischen Theatergeschichte bis zum Ende der klassischen Periode.*

Die Hauptvorlesung für Englisch (sechs Stunden) hatte Universitätsprofessor Deutschbein übernommen. Er sprach über *die wissenschaftliche Behandlung der englischen Syntax.* Zunächst versuchte er, den Charakter der englischen Sprache zu bestimmen. Seine Meinung geht dahin, dass dem Neuenglischen das objektive Denken eigentümlich ist, d. h. dass sich das Englische auf den Standpunkt des Angesprochenen einstellt. Verschiedene sprachliche Erscheinungen würden unter diesem Gesichtspunkt erst klar. a) Das *shall* in der Frage: *shall you go?* Sofort versetzt sich der Engländer in die Lage des Antwortenden: *I shall go.* b) Der Gebrauch von *to do* in affirmativen Sätzen. *You ought to get up early. I do get up early.* c) Das Gesetz, das Verb vom Objekt nicht zu trennen. Deshalb (?) sei die Umschreibung mit *to do* eingeführt worden. Für *I know not the person* trat *I do not know the person* ein, um ja nicht Verb und Objekt zu trennen; ebenso für *saw you him: did you see him.* Gut! Wie aber erklärt dann Deutschbein einen Satz: *what did he read?* Nach ihm sollte die Umschreibung von *to do* deshalb eingetreten sein, weil Verb mit Objekt direkt verbunden werden müsste; in meinem Beispiel wird durch sie gerade das Gegenteil erreicht, Verb wird von Objekt auseinandergerissen, während ohne Umschreibung beides zusammenstände: *what read he?*, genau die von D. gewünschte Idealstellung. D. neigt dazu, Axiome zu prägen, dann Beispiele zum Beweise heranzuziehen, die seine Ansichten stützen, aber er übersieht leicht andere, die sein Axiom über den Haufen werfen. Zu seiner Theorie passt natürlich auch ein Satz wie *I never saw him.* Nun aber hat wohl schon jeder Schulmann bei der Klassenlektüre sich darüber geärgert, dass bei allen Schriftstellern immer wieder entgegen der sog. Regel das Objekt vom Verb durch das Adverb getrennt wird. Ich greife aus meiner Beispielsammlung beliebig heraus: W. Besant, *All Sorts and Conditions of Men*, chapt. XIII: they forgot the naggings of the workroom, and felt for the first time the joy of the youth. J. Ruskin, *Sesame and Lilies* (Freytag-Ausg. S. 51) selling opium at the cannon's mouth, and altering for the benefit of the foreign nation the common highwayman's demand of "your money or your life," into that of "your money and your life." Thackeray, *Vanity Fair*, Collins ed. S. 30. He had tried, in order to give himself a waist, every girth, stay, and waistband then invented. d) Vorliebe des Engländers für das Passiv. e) Fortfall des Relativs im Akkusativ. f) Die häufige Auslassung des Objekts bei reflexiven

Verben. Alle diese Erscheinungen sollen die Zeugen für das objektive Denken in der englischen Sprache sein. Der Raum verbietet mir, zu jedem Punkt Stellung zu nehmen.

Im zweiten Teile entwickelte Deutschbein seine Ansicht von den Aktionsarten des Verbs, leider nicht ganz klar. Zunächst benebelte den Unbefangenen die Fülle der teils neuen Namen: I. Phasenaktionsarten: perfektiv ingressiv (Die Blume erblüht), imperfektiv (sie blüht gerade noch), perfektiv egressiv (sie verblüht), II. Iterativ, III. Mutationsaktionsart: inchoativ, intensiv, resultativ, IV. Kausativ. Ich gestehe gern, dass mir nicht alles klar wurde, und liebe Nachbarn, von denen ich die fehlende Erleuchtung erhoffte, konnten mir auch nicht die nötigen Lichter aufsetzen. Uebrigens schien es mir, als ob den Aktionsarten nicht allzu viel neue begeisterte Freunde erstanden wären. In der Tat verspreche ich mir davon auch für die praktische Schularbeit wenig Nutzen. Ohne Gewalttätigkeiten, Tüfteleien und Spitzfindigkeiten geht es m. E. schon bei der wissenschaftlichen Begründung der Aktionstheorie für das moderne Englisch nicht ab. Der Engländer von heute besitzt das Gefühl für die Aktionsarten sicherlich nicht in dem von D. angenommenen Masse, wie eine vorurteilsfreie Beobachtung des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs lehren wird: *he began talking* sei eine Einheit, beginnen heisse hier nicht 'sich setzen an.' *I began to work:* ich kam zum Arbeiten. So sei ein grosser Unterschied zwischen *he began reading* und *he began to read.* Greifen wir eine Aktionsart heraus.[1]) Die imperfektive (durative, progressive, kursive [!]) sieht die Handlung im Verlauf ohne Rücksicht auf Anfang oder Ende; englisch wiedergegeben durch die periphrastische Form auf *-ing.* Die perfektive Aktionsart (auch momentane, punktuelle, aoristische genannt) stellt die Handlung mit Rücksicht auf ihre Vollendung dar. *I saw the dog swimming across the river:* ich lasse das Ziel (das andere Ufer) unbeachtet; *I saw him swim and run away:* hier perfektiv. Der Infinitiv als Subjekt bezeichnet die perfektive, das Gerundium die imperfektive Aktionsart: *Living is working*, aber *to know him is to love him* usw.

Auch bei der Deutung der Modi wurde man durch neue Namen überrascht. D. unterscheidet den Kogitativus, Optativus, Voluntativus, Exspektativus. Mancherlei forderte hier zum Zweifeln oder Widerspruch heraus. Z. B der Engländer setze *I am to*, wo wir *shall* erwarten sollten, zur Milderung. Das Imperf. *he must* soll immer heissen: er musste durchaus. Am Schluss der Vorlesung gab es

[1]) Zur Unterstützung meiner Aufzeichnungen habe ich für diese Zeilen noch Deutschbein's *System der neuengl. Syntax* benutzt.

noch ein grammatisches Quodlibet, z. B. über Präpositionen. Auch hier wieder das Pressen auf eine Formel! *at* bezeichne den Punkt: *he arrived at London, at noon.* Wie aber erklärt D. das dieser Deutung spottende: *on the 1st of February?* Auch das sei sehr einfach: *on* bezeichne hier wie auch sonst das Liegen in einer Reihe. Man denke sich also den 1. Februar in der Reihe der Monatsdaten liegend, schon muss es *on* heissen! Dann könnte ich mir aber für *at Easter* auch *on* denken, da Weihnachten, Ostern, Pfingsten mit ihren Ferien für mich eine ebenso liebliche Reihe bilden.

Man hat den Eindruck, dass die Sprachwissenschaft mit den vorangehenden Spekulationen — so möchte ich's nennen — auf einem Punkt angelangt ist, über den auch die Eingeweihten nicht mehr hinausgehen dürfen. Die Schule wird aber lange vor diesem Punkte Halt machen müssen. Das Kapitel Ueberbürdung könnte sonst eine weitere Bereicherung erfahren. Den Namen allein wohnt noch nicht die Zauberkraft inne, die unsere Arbeit fördert und erleichtert Darauf kommt es uns aber an.

Ein recht lebendiges Bild vom London Shakespeare entrollte Universitätsprofessor Brandl in seiner zweistündigen Vorlesung: *Das London Shakespeares und seine Wirkung auf den Dramatiker.* Die Ueberreste des Römertums in London förderten die Römerdramen, die St. Paulskirche erinnerte Shakespeare an die mittelalterliche Macht der Kirche. Eine Brücke führte damals über die Themse. Die Schädel daran aufgehängter Verbrecher sah der Dichter im Winde flattern; daher die vielen Totenschädel in seinen Dramen. Ein lebhafter Handel blühte damals. Fremde Kolonien gab's genug in London (Italiener, Griechen). Hier konnte Sh. seine fremden Typen studieren. Das glänzende Hofleben der Elisabeth gab ihm reiche Anregungen für seine Königsdramen. Der kunstbegeisterte Adel in seinen Schlössern an der Themse förderte sein Schaffen. Die engen Gassen Londons begünstigten Raub und Ueberfälle. In Spelunken verkehrten die Schwindler, von denen der Dichter manches für seine niederen Figuren lernte. Viel dankte er den Humanisten, die im Friedhof der Paulskirche ihre Bücher ausstellten: Kurz, London begünstigte ausserordentlich die schöpferische Kraft Shakespeares.

In das heutige England führte Universitätsprofessor Spies ein mit einer einstündigen Vorlesung: *Kulturprobleme im gegenwärtigen England.* Seit Eduard VII. beginnt vom Hofe aus die Demokratisierung. Die sozialistischen Ideen, die besonders durch Russen verbreitet wurden, gewinnen immer mehr Bedeutung. Heute wird die militärische, politische und intellektuelle Demokratie in der allgemeinen Wehrpflicht, im allgemeinen Wahlrecht

und in der Reform des Schulwesens angestrebt. Die Bevorzugung mancher Regimenter soll fallen. *The conscientious objector,* der sich aus Gewissenbedenken dem militärischen Dienst entzieht, ist vom Wahlrecht ausgeschlossen. Der Soldat wählt fortab vom 19. Jahre an, der sonstige Engländer vom 21., die Frau vom 30. Jahre. Die Anhänger der Korporationen *(livery man)* und die Akademiker haben 2 Stimmen. Der Ruf nach der Sozialisierung *(the nationalisation)* der Bergwerke, Bahnen und vor allem des Landes ertönt laut. Die Grossgrundbesitzer verkaufen ihr Land, um einer Enteignung vorzubeugen. Nur 22 % der Engländer wohnen auf dem Lande. *Back to the land* heisst es jetzt; überall fühlbar: *the revival of the road.* Ein Ministerium für öffentliche Gesundheitspflege wurde eingerichtet. Die Erziehungsreform ist grosszügig von Fisher eingeleitet worden. 1918 brachte er die *Education Act* durch. Fisher will die staatliche Vorbildung vordrängen. Er strebt die Modernisierung der Universisäten an. Die Naturwissenschaften sollen mehr gefördert, die fremden Sprachen mehr gepflegt werden. So errichtete man Lehrstühle für Spanisch, um den Deutschen den Handel in Südamerika wegzunehmen. Die Moral hat sich auch in England sehr gelockert. Die vielen exotischen Soldaten trugen das ihrige dazu bei. Mächtig wuchert der Okkultismus. Die englische Sprache hat sich verschlechtert. Der amerikanische *slang* greift um sich. Eine reiche Memoirenliteratur ist entstanden. Sonst ist natürlich der Stoff in der Literatur stark vom Krieg beeinflusst.

Als letzter lenkte den Blick nach England Professor Lampe, der in einer fein durchdachten Parallele das Wachsen des alten Römerreiches und der britischen Weltmacht klar vor Augen führte.

Universitätsprofessor Jolles' Ausführungen über *Griechische Frauenkleidung in der klassischen Zeit* seien hier noch besonders erwähnt, weil er gleichzeitig für die Illustration seines Vortrages eine neue Erfindung verwerten konnte, nämlich einen Film, der bei Tageslicht in recht deutlichen Bildern die griechische Kleidung (vor allem auch das Falten und Tragen der Gewänder) zur Anschauung brachte.

Die fünfstündige philosophische Vorlesung von Universitätsprofessor Cassirer über die *platonische Ideenlehre* fand dankbare Zuhörer.

Die pädagogische Ernte der „pädagogischen Osterwoche" fiel spärlich aus. Professor Fischer, der die beiden einzigen pädagogischen Vorlesungen über *Organisation der Berufsberatung an höheren Schulen* und *Technik der Berufsberatung an höheren Schulen* halten sollte, konnte aus München nicht rechtzeitig eintreffen. Zur Füllung der so entstandenen Lücken wurde ein kurzes Referat

über den gegenwärtigen Stand der Berufsberatung gehalten und eine Einführung in das mittelalterliche lateinische Drama gegeben.

Eine neue Einrichtung — eine solche ist das Zentralinstitut — krankt natürlich an allerhand Unvollkommenheiten. Was die pädagogische Osterwoche bot, genügte sicherlich nicht allen berechtigten Ansprüchen. Immerhin bereute es wohl niemand, an der Veranstaltung teilgenommen zu haben. Es ist nur zu wünschen, dass die Leitung nach ihren ersten schönen Erfolgen genügend Mittel erhält, ihre grosszügig angelegten Einrichtungen weiter auszubauen. Für die Aufstellung des Vorlesungsplans dürften ihr manch guten Fingerzeig Fragezettel geben, in denen die Hörer am Schluss zu bestimmten Fragen sich äussern, etwa Ausstellungen machen und Wünsche vorbringen könnten.

Was sich für Vorlesungen eignet, kann negativ dahin bestimmt werden, dass solche Themata wenig glücklich sind, deren Bearbeitung an Hand leicht zugänglicher Werke ebensogut zu Hause erfolgen kann, z. B. eine allgemeine Vorlesung über einen grösseren Zeitraum in der Literaturgeschichte. In den paar Stunden kann da der Dozent doch nur Grundzüge geben, von eigener Forschung wenig mitteilen. Anders verhält es sich mit Vorlesungen z. B. über modernste englische oder französische Literatur, die wir fern von den Geisteszentren aus Mangel an den nötigen Hilfsmitteln nicht genügend verfolgen können, obwohl vielleicht vieles weiter in das fremde Volkstum einführen würde. Ebenso willkommen ist stets eine literarhistorische Vorlesung, die — wie die von Professor Brandl — einen für das Verständnis eines Dichters wichtigen Punkt herausgreift und so ein helles Schlaglicht auf das ganze literarische Schaffen jener Geistesgrösse wirft. Themata, die sprachhistorische, sprachpsychologische, sprachvergleichende Fragen behandeln, die den kulturellen Hintergrund einer bestimmten Zeit, fremde Kunst, Sitten, politische, soziale Erscheinungen beleuchten, sind gleichfalls dankbare Stoffe. Wo hört man z. B. einmal etwas über englische Kunst? So genussreich es war, Cassirers feingeschliffenen Gedankengängen über Plato zu folgen, so hätte doch wohl eine Vorlesung über einen modernen englischen oder französischen Philosophen, z. B. Spencer, Mill, Bergson oder einen grosszügigen Pädagogen wie Fisher, zweifellos einem von vielen empfundenen Bedürfnis besser Genüge getan, da die Gedankengänge dieser Denker bei uns längst nicht so bekannt, so verarbeitet und kritisiert sind wie etwa die von Plato.

Noch eins über die Sammlungen und die Bücherei des Instituts. Für den Besucher wäre es natürlich äusserst wichtig, wenn er an Ort und Stelle durch Augenschein kennen lernen könnte, was die neueste Wissenschaft, Praxis und Technik für die Schule

hervorgebracht hat. Altbekannte Werke — etwa die von Pestalozzi — sucht man natürlich nicht im Zentralinstitut. Dagegen wäre es für tüchtige Berliner Fachmänner eine dankbare Aufgabe, dort wichtige methodische Bücher und Aufsätze, nach Materien geordnet, zusammenzustellen, so dass man, wollte man z. B. sich über französische Aufsatzliteratur orientieren, die wichtigsten älteren und die neuen Werke darüber (Aufsatzbücher, Zeitschriftenartikel, diese genau nach Jahrgang und Nummer bezeichnet) in ihrer Gesamtheit überschauen und das für den Einzelzweck Brauchbare sich aufzeichnen könnte.

Zu dem Kapitel „Besichtigungen" sei noch angeregt, dass auch einmal Klassen, die von tüchtigen Fachmännern unterrichtet werden, während ihrer Arbeit gern gesehen würden. Es könnte dann gezeigt werden, was der Fachmann je nach seinem Geschmack Besonderes mit seiner Klasse leistet, sei es in Sprechfertigkeit, in Uebersetzungsübung, in Aussprache, in der Auffassung grammatischer Erscheinungen oder in einem anderen Punkte.

Der Leitung des Zentralinstituts, die trotz der Schwere und Ungunst der Zeit mit unverkennbarem Geschick und grosser Tatkraft ihr hoffnungsreiches Werk fördert, gebührt der herzlichste Dank aller Kreise, die von deutscher Erziehung und Wissenschaft ein neues grosses Deutschland erhoffen.

Essen. August Knoch.

Die Vortagung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes zu Halle am 1. und 2. November 1919.

Der Vorstand des A. D. N. V. hatte für den 1. und 2. November 1919 zur Abhaltung einer Vortagung eingeladen, die von etwa 30 Vertretern der einzelnen Verbände und Vereine und einigen sonstigen Mitgliedern besucht war. Der erste Vorsitzende, Realgymnasialdirektor Dr. Hanf, gab zunächst einen Rückblick auf die Tätigkeit des Verbandes seit der Hauptversammlung zu Bremen zu Pfingsten 1914, der infolge des Weltkrieges keine weitere Versammlung mehr gefolgt war. Eine erweiterte Vorstandssitzung hatte zwar Pfingsten 1916 eine Tagung für 1918 ins Auge gefasst, doch konnte auch diese noch nicht abgehalten werden. So begnügte sich der Vorstand damit, eine Kundgebung an die Regierungen zu erlassen, die darum bat, es möchten auf dem Gebiet des Sprachunterrichts keine Aenderungen vorgenommen werden ohne dass zuvor der Verband gehört würde. Dieser Bitte wurde von den Regierungen Erfüllung zugesagt. Im Mai 1919 wandte sich der Vorstand an den Minister mit der Bitte, ihn an der angekündigten Reichsschulkonferenz zu beteiligen; auch diesem

Antrage wurde stattgegeben. Es sollen aus Preussen zwei Schulmänner und ein Universitätsprofessor, ferner einige Vertreter anderer Staaten teilnehmen. Aus Preussen sollen Professor Dr. Deutschbein, Direktor Dr Hanf und Studienrat Dr. Zeiger (Frankfurt a. M.) entsandt werden, aus München Prof. N. Martin, aus Hamburg Prof. Dr. Schädel, aus Bremen Prof. Dr. Gärtner. Ausserdem wurde eine Eingabe an den Minister gerichtet, der Betrieb der neueren Fremdsprachen möge nicht eingeschränkt werden.

Es wurde sodann die Frage erörtert, ob die Abhaltung einer Tagung zu Pfingsten 1920 erwünscht sei. Nach Erwägung aller dafür und dagegen sprechenden Gründe entschied sich die Versammlung mit allen gegen zwei Stimmen dafür, allerdings mit dem Vorbehalt, dass die Tagung schon für Ostern einberufen werden könne, wenn etwa die Reichschulkonferenz in die Zeit zwischen Ostern und Pfingsten angesetzt werde. Denn es sei von entscheidender Bedeutung, dass der Neuphilologenverband, wenn es irgend möglich sei, vor der Schulkonferenz seine Beschlüsse fasse. Auch wurde beschlossen, dass die Tagung auf alles Entbehrliche, insbesondere auf alle Vergnügungsveranstaltungen, auch auf rein wissenschaftliche Vorträge verzichten und nur Fragen des neusprachlichen Unterrichts behandeln sollte.

Den ersten Bericht erstattete Geh. Hofrat Prof. Dr. Max Förster aus Leipzig über *Die durch den Krieg geschaffene allgemeine Lage der neusprachlichen Wissenschaft in Deutschland.* Er führte in meisterhafter, fesselnder Darlegung aus, dass wir durch den Schmachfriedensvertrag in eine solche Lage versetzt seien, dass uns überhaupt nur noch das eine übrig bleibe, unsere Bildung, das geistige Element bei uns, in den Vordergrund zu rücken. Unsere Jugend müsse eine immer tiefere und gründlichere Bildung erhalten. Die vollkommene Neuorientierung der politischen Beziehungen habe eine völlige Verschiebung aller anderen Verhältnisse zur Folge. Trotz aller Abneigung werde man das Polnische und Tschechoslowakische, vielleicht sogar auch das Wendische, jedenfalls aber das Russische in den Bereich des Unterrichts ziehen müssen. Unsere Beziehungen zu Latein-Amerika und damit die Kenntnis der spanischen Sprache werden ausserordentlich wichtig werden. Dagegen wird das Vlämische und Türkische wieder aus unserer Prüfungsordnung verschwinden können. Am meisten aber sei unser Verhältnis zu Frankreich und England verschoben. Frankreich ist ein todeskrankes Land geworden, das vielleicht noch schlimmer daran ist als Deutschland; dagegen ist der uneingeschränkte Sieg des Angelsachsentums masslos. Das ist nun eine gegebene Tatsache, aus der wir politisch, wissenschaftlich und kulturell unsere Folgerungen ziehen müssen. Die erste ist, dass von allen Fremd-

kulturen fortan die englisch-amerikanische für uns die wichtigste ist; haben wie ja doch jetzt auch die dort gewachsene parlamentarische oder demokratische Staatsform bei uns. Zu den ernsten Lehren des Krieges gehöre es, dass alle Völker einander nicht genau gekannt haben. Wir haben insbesondere viel zu wenig von England und Amerika gewusst. Kein Mensch hat bei uns geahnt, .dass England eine so gewaltige militärische Macht entfalten, dass der typische Kaufmannsstaat Amerika so vorzügliche Soldaten ins Feld stellen könne Wir müssen also die fremden Völker besser kennen lernen als bisher, Unsere Beschäftigung mit ihnen darf nicht mehr zu einseitig ästhetisch-literarhistorisch gerichtet sein, sondern muss die Gesamtgeschichte, das Wirtschaftsleben, die Weltanschauung, Philosophie und Politik umfassen. Wir dürfen ihnen auch nicht länger vorwiegend als Bewunderer gegenüber stehen, sondern müssen gesunder Kritik Raum geben. Wir dürfen unsere Kenntnisse auch nicht auf das Mutterland beschränken, sondern müssen auch die Kolonien, Kronländer und Amerika heranziehen. Unsere Wissenschaft muss auch viel mehr Gegenwartswissenschaft werden.

Sehr schwer wird die Wiederanknüpfung der Beziehungen werden. Wir waren gewohnt, in den Engländern ein Brudervolk zu sehen: das ist anders geworden. Der Anglist ist in der Lage des jungen Mannes, dem seine Jugendliebe untreu geworden ist und die er doch nicht lassen kann. Wie man sich damit abfindet, wird sehr verschieden sein. Jedenfalls ist eine vollkommen neue innere Stellungnahme zu England und Amerika nötig. Das vielen natürliche Gefühl des Hasses ist unfruchtbar; wir müssen auf eine Versöhnung hinarbeiten, aber mit grosser Vorsicht und Zurückhaltung und vielem Takt. Die Wiederherstellung der wissenschaftlichen Beziehungen muss und wird kommen, wenn vielleicht auch recht langsam. Bei Medizinern und Historikern hat sie schon begonnen. Bei den Anglisten liegt es anders. Denn die Engländer haben die deutschen Anglisten immer nur als Rivalen und noch dazu als überflüssige betrachtet. Da ist höchste Zurückhaltung doppelte Pflicht; sonst kann man sich übelste Abweisungen holen, wie einzelne Erfahrungen es schon bitter gelehrt haben. Das Reisen nach England wird für lange Zeit unmöglich sein, denn es herrscht dort ein ganz wahnsinniger Deutschenhass. — Die Beschaffung von Büchern und Zeitschriften wird unendlich schwer sein wegen der ungeheuren Kosten. Die zu beschaffenden Bücher müssen in Gruppen geteilt werden, und jede Bibliothek wird eine oder zwei dieser Gruppen kaufen müssen, damit auf diese Weise wenigstens die wichtigste Literatur bei uns vorhanden ist.

Den Hauptinhalt seines trefflichen, mit reichem Beifall aufgenommenen Vortrages fasste Förster in folgende Leitsätze zusammen:

1. Die Erfahrungen während des Weltkrieges haben gezeigt, dass die deutsche Neuphilologie mehr als bisher von der vorwiegend ästhetisch-literarhistorischen zur kulturhistorischen Einstellung überzugehen und insonderheit auch die Geschichte sowie die geistigen, wirtschaftlichen und politischen Bestrebungen der Fremdvölker zu beachten hat, unbeschadet der starken Betonung des rein Sprachlichen, wie bisher. Dabei sind die Kulturverhältnisse des 19. und 20. Jahrhunderts stark zu betonen, aber nicht als schlechthin gegebene, sondern als Produkte einer historischen Evolution zu erfassen, um dadurch Verständnis und Feinfühligkeit für die Tendenzen der Zukunft zu erschliessen.

Bei aller Beschäftigung mit der Fremdkultur muss oberster Grundsatz sein, mehr als bisher das deutsche Volk gleichweit vor kritikloser Ueberschätzung wie vor gedankenloser Unterschätzung fremdvölkischer Kultur- und Kraftleistung zu bewahren. Denn nur so kann die Neuphilologie hoffen, ihrer hohen Aufgabe der Völkerversöhnung in Zukunft wieder zu dienen.

2. Eine Erweiterung der neuphilologischen Studien ist in der Weise zu erstreben, dass auch den Kulturverhältnissen in Italien, Spanien, Latein-Amerika, in den englischen Kolonien und den Vereinigten Staaten von Amerika und endlich in unsern östlichen Nachbarstaaten, vor allem Russland, grössere Aufmerksamkeit als bisher zugewendet wird.

3. Die Beschaffung des wissenschaftlichen Arbeitsmaterials an fremdsprachlichen Büchern ist durch die Valutaverhältnisse auf lange Jahre hinaus sehr erschwert und für den Einzelnen zum Teil unmöglich gemacht. Es ist daher zu fordern, dass die öffentlichen Bibliotheken der Anschaffung fremdsprachlicher Literatur erhöhte Aufmerksamkeit zuwenden. Insonderheit muss die neuphilologische Zentralbibliothek in Leipzig einen starken Ausbau erfahren.

4. Es ist nach Kräften Sorge zu tragen, dass wissenschaftliche Fachbibliotheken im Todesfall ihres Besitzers nicht zur öffentlichen Versteigerung oder zum Verkauf an den Buchhandel gelangen, weil dadurch bei den jetzigen Valutaverhältnissen die mit viel Liebe und Mühe gesammelten Spezialbibliotheken, die an sich ein wissenschaftliches Arbeitsmaterial allerersten Ranges darstellen, ganz und gar an das kaufkräftige Ausland verschleudert werden. Ein Eingreifen der Reichsregierung ist unbedingt geboten.

Dieselben Fragen behandelte auch noch Professor Dr. Schädel aus Hamburg als Mitberichterstatter vom Standpunkt des Romanisten in sehr breiter Ausführung. Er erklärte es für nicht mehr zeitgemäss, dass sich die romanische Philologie wesentlich auf das Französische

einstelle. Sie müsse das gesamte romanische Gebiet in Europa und Amerika ins Auge fassen. Ganz besonders wichtig sei das Spanisch-Portugiesische geworden. Für diese Sprachen und Kulturen im weitesten Sinne müsse an unseren Universitäten und im Schulwesen gründlichst gesorgt werden. In Hamburg habe man, namentlich in der deutsch-spanischen Vereinigung, bereits wertvolle Versuche in dieser Richtung gemacht, aber das reiche noch nicht aus. Ausser Literatur und Sprache müssten an allen Hochschulen auch Politik, Landeskunde, Geschichte und Wirtschaftskunde gepflegt werden. Er verlangt eine besondere Prüfung für regionale Auslandskunde für Juristen, Mediziner, Volkswirte und Philologen.

Der Arbeitsinhalt unseres Verbandes bedürfe der Erweiterung. Unsere Beziehungen zu Frankreich seien ausserordentlich schwierig geworden; hierfür gelte etwa dasselbe, was Förster für England ausgeführt hat. In Paris habe man beschlossen, den Begriff der internationalen Wissenschaft durch den einer interalliierten zu ersetzen. Die Stimmung in Frankreich sei entsetzlich gegen uns. In Italien sehe es auch traurig für uns aus. In Spanien stehe es erheblich besser. Wenn dort auch eine Spaltung zwischen deutschfreundlichen und deutschfeindlichen Elementen vorhanden sei, so hätten die ersten doch grosse Hochachtung für deutsche Leistungen und suchten regen Anschluss an uns. Brasilien sei zwar politisch unser Feind, aber diese Feindschaft war erzwungen. Das Volk und die Intellektuellen seien mindestens neutral, vielfach sogar ausgesprochen deutschfreundlich Noch besser sei die Lage in den La Platastaaten, in Argentinien, Uruguay, Paraguay, Mexiko und Chile. Aus diesen Tatsachen müssen wir die nötigen Folgerungen für Universität und Schule ziehen, wir müssen auch daran denken, die deutschen Auswanderer, die in Scharen nach Latein-Amerika ziehen werden, nach Kräften zweckmässig vorzubilden. Dazu gehört unter anderem auch, dass jede Universität mindestens einen Lektor für Spanisch erhält und dass unsere Bibliotheken mit dem notwendigsten Auslandsmaterial versehen werden, das bisher so gut wie völlig fehle. Auch für die deutschen Schulen im Auslande müsse besser als bisher gesorgt werden; z. B. sollte in Hamburg eine besondere Prüfung für Auslandsschuldienst eingerichtet werden.

Der A. D. N. V. sollte zweckmässiger organisiert werden; in Zukunft müssten die Versammlungen nur Arbeitstagungen sein. Wenn man es schon bei der Einrichtung der wechselnden Vororte bewenden lassen wolle, so müsste ausserdem ein Zentralpunkt da sein, der dauernd wirke. Ferner genügen nicht die üblichen Vortagungen und Tagungen. Die Oeffentlichkeit müsste mehr aufgeklärt, die Parlamente müssten gewonnen werden, denn es handle

sich hier um ganz allgemeine Bildungsfragen. Auch die Beziehungen zum Auslande müsse der Verband wieder aufnehmen, zunächst freilich unter Ausschluss von Frankreich und England.

Besondere Leitsätze stellt der Vortragende nicht auf, sondern schliesst sich denen von Förster an.

Professor Dr. Murko aus Leipzig äussert sich kurz über die slawischen Sprachen, indem er für Näheres auf seinen Aufsatz *Die slawische Philologie in Deutschland* im 12. Jahrgange der *Internationalen Monatsschrift* verweist. Habe man früher fast ausschliesslich das Russische in den Vordergrund gestellt, so werde man jetzt auch mit den übrigen slawischen Sprachen rechnen müssen, insbesondere mit dem Polnischen und Tschechischen; auch müsse die vorwiegend sprachgeschichtliche Betrachtung durch eine vielseitigere, praktische ersetzt werden. Je nach der Gegend werde man mindestens in den Grenzgebieten eine slawische Sprache als Grundlage treiben müssen und zwar wohl als wahlfreies Fach an einigen, nicht an allen höheren und Fachschulen.

Die Besprechung über die drei Vorträge gab Anlass zur Erörterung dieser und jener Einzelheiten, brachte aber keine wesentlichen neuen Gesichtspunkte; den Försterschen Leitsätzen wurde allgemein beigestimmt.

Am zweiten Tage sprach Geh. Regierungsrat Professor Dr. Voretzsch (Halle) über *Die Vor- und Weiterbildung der Neuphilologen mit Rücksicht auf die jetzigen Verhältnisse.* Er begann mit einer Würdigung der neuen preussischen Prüfungsordnung für das höhere Lehramt und rühmte einen Teil der darin durchgeführten Neuerungen als Vorzüge, übte aber auch an manchen Bestimmungen Kritik. Die Einführung der Prüfung im Italienischen und Spanischen bezeichnet er praktisch als eine Bereicherung, wissenschaftlich als eine Vertiefung des neuphilologischen Studiums und des Unterrichts. Der Freiheit von jeglichem Zwange zur Verbindung einer romanischen Sprache mit dem Englischen sollte auch praktisch bei der Verwendung der Neuphilologen im Schuldienst möglichst Rechnung getragen werden — Der Nachweis über etwaigen nachträglichen Erwerb der erforderlichen Kenntnisse des Lateinischen müsse für den Anfang des Studiums innerhalb der ersten drei Semester gefordert werden. Werde dieser Nachweis erst bei der Meldung zur Prüfung gefordert, so führe dies zur Vernachlässigung der Vorbildung und zu unvollständigem Verständnis der historischen Grammatik Da das Lateinische nicht nur für die Grammatik, sondern auch das Literaturstudium (16. Jahrhundert!) unbedingt nötig sei, müsste der Nachweis von Lateinkenntnissen auch für die zweite Stufe (Nebenfach) gefordert werden. — Die wissenschaftliche Hausarbeit sei deutsch abzu-

fassen; denn die Kontrolle, ob die Arbeit selbständig sei, sei sehr schwierig, auch würde sehr oft durch die Anwendung der fremden Sprache die Aufmerksamkeit vom Inhalt abgelenkt. — Die Anforderungen in den einzelnen Fächern seien im allgemeinen zweckentsprechend; nur müsste für die zweite Stufe auch Kenntnis der Geschichte der neufranzösischen Schriftsprache, d. h. der Sprachentwicklung seit dem 16. Jahrhundert verlangt werden.

Am wichtigsten seien aber die Aenderungen, die durch den unglücklichen Ausgang des Krieges in der Art des Studiums notwendig werden Wir sind dadurch um Jahrzehnte zurückgeworfen. In Frankreich haben wir es nicht bloss mit Hass und Abscheu, sondern mit einer ungeheuren Verachtung zu tun. Hinreisen können wir nicht mehr. Damit fällt in Zukunft das Studium der Sprache und der fremden Kultur an Ort und Stelle aus, und wir müssen uns mit etlichen Ersatzmitteln behelfen. Welche dies sein können, führt der Redner im Anschluss an folgende Leitsätze aus, die er dabei noch kurz erläutert:

1. Die Lektorenstellen sind zu vermehren, zunächst nach der Ministerialverordnung vom Januar 1919, wonach für die einzelnen Fremdsprachen grundsätzlich zwei Lektoren, je ein Deutscher und ein geborener Franzose (Engländer) anzustellen sind. Hierzu sind unter allen Umständen in Deutschland lebende geborene Franzosen und Engländer heranzuziehen. Ferner sind, nach Einreihung von Italienisch und Spanisch unter die Prüfungsfächer, an allen Universitäten Lektoren für Italienisch und Spanisch anzustellen.

2. An grösseren Universitäten sind ausserdem Assistenten für Konversations- und Uebersetzungsübungen anzustellen, die greifbaren Erfolg nur bei Bildung von kleinen Teilnehmergruppen versprechen.

Auch die Professuren sind zu vermehren: das Englische um eine, das Romanische wegen seines viel grösseren Umfangs und der zahlreichen dazu gehörenden Sprachen um zwei Professuren. Eine schematische Trennung der Lehraufträge nach Sprachen oder Disziplinen müsste hierbei vermieden, vielmehr in erster Linie dafür gesorgt werden, dass die wichtigsten Vorlesungen in nicht zu langen Zwischenräumen wiederkehren.

4. Der Lehrbetrieb selbst ist zu vertiefen durch Verstärkung der Uebungen jeglicher Art (philologische, sprachwissenschaftliche, literargeschichtliche, volkskundliche) innerhalb wie ausserhalb des Seminars.

5. Die Seminarmittel (jetzt 400 Mark jährlich) sind erheblich zu vermehren, nicht nur wegen der Preissteigerung für Bücher und Bücherbinden, sondern auch, weil diese Summe

schon vorher unzureichend war und die Berücksichtigung von Geschichte und Landeskunde abermals neue Mittel erfordert.

6 Wünschenswert ist eine stärkere Berücksichtigung der wissenschaftlichen Bedürfnisse der Neuphilologen durch die Vertreter der Nachbarfächer (Geschichte, Kunstgeschichte, Erdkunde, Staatswissenschaften) in den Vorlesungen.

7. Da für die Weiterbildung der schon im Unterricht stehenden Neuphilologen dieselben ungünstigen Bedingungen wie für die Studierenden bestehen, muss auch hier für Ersatz des Auslandsaufenthalts gesorgt werden:

a) durch regelmässig jährlich stattfindende, mindestens 8—14 Tage dauernde Ferienkurse über alle in der Prüfungsordnung genannten Gebiete, wozu die Mittel von Staat und Gemeinde — unter Mitverwendung der bisher ausgeworfenen Auslandstipendien — aufgebracht werden müssen;

b) durch Beurlaubung von Oberlehrern — unter Fortbezug des Gehalts — auf ein halbes oder ein ganzes Jahr an eine Universität, deren Wahl den Beurlaubten freistehen soll.

Im Anschluss hieran verlas er auch noch die von Professor Dr. Deutschbein (Marburg) eingesandten Leitsätze, da dieser selbst am Erscheinen verhindert war. Sie deckten sich inhaltlich so vollkommen mit den seinigen, dass ihre besondere Annahme nicht notwendig war.

In der hierauf folgenden Besprechung wurden noch einige Wünsche geäussert, die indessen nicht in die Leitsätze aufgenommen wurden. So hält Förster es für wünschenswert, dass die Staatsprüfungen öffentlich abgehalten würden. Gärtner warnt vor Zersplitterung bei der Fortbildung der Neuphilologen: er erstrebt ein Zentrum dafür, wie das Zentralinstitut in Berlin es ist. Studienrat Dr. Kuttner (Berlin) führt die Lücken in den Vorkenntnissen bei den Studierenden darauf zurück, dass die Vorbildung in der Schule von so verschiedenartig vorgebildeten Lehrkräften vermittelt wird. Er und Förster verlangen Abschaffung der Lehrbefähigungen für die zweite Stufe.

Es folgte nun der Bericht von Direktor Dr. Hanf (Halle) über *Die Stellung und Reform des neusprachlichen Unterrichts in der Schule.* Um für die Aussprache noch einige Zeit frei zu lassen, begnügte sich der Vortragende dankenswerterweise mit der Mitteilung der folgenden Leitsätze, die er auf Grund von Gutachten einer Anzahl von Vereinen und Verbänden aufgestellt hatte:

1. a) Die allgemeinen Ziele des neusprachlichen Unterrichts waren bisher

a) Verständnis der Kultur und des Geisteslebens der grossen Kulturvölker der Gegenwart und damit Förderung des Verständ-

nisses der eigenen Kulturentwicklung und des eigenen Volkscharakters,

β) sprachlich-logische Schulung,

γ) sittlich-ästhetische Bildung.

Die Kenntnis der neueren Sprachen ist somit förderlich für das Deutschtum, ist aber auch Selbstzweck.

b) Die besonderen Ziele im Rahmen des Fachs sind Verständnis wertvoller Literaturwerke, Verstehen des gesprochenen Wortes, ausreichende Fähigkeit zu mündlichem und schriftlichem Gedankenausdruck, gründliche lautliche und grammatische Schulung.

2. Wenn auch gerade in den letzten Jahren die Kenntnis der fremden Kultur- und Volksverhältnisse sich als besonders wichtig erwiesen hat, so sind, da dieses Ziel schon gesteckt war, in den Zielen des neusprachlichen Unterrichts keine so wesentlichen Aenderungen infolge der neuen Weltlage eingetreten, dass dadurch eine Reform des gesamten Schulwesens vom Standpunkte der neueren Fremdsprachen nötig wäre.

3. Vom nationalen Standpunkte aus ist zwar eine Verstärkung des Deutschen — besonders im Hinblick auf die früheren Lehrpläne — für manche Schularten und Länder noch erwünscht, doch darf sie nicht auf Kosten der neusprachlichen Fächer durch Minderung ihrer Stundenzahl erfolgen, da gerade diese eine innere Stärkung des Deutschen in sich schliessen und durch eine Einschränkuug der neueren Sprachen so mittelbar eine Schädigung des Deutschen eintreten würde, auch sonst die Forderungen der Gegenwart eine Einschränkung des neusprachlichen Unterrichts nicht zulassen.

4. Ist somit vom Standpunkt der neueren Sprachen eine umfassende, innere Schulreform nicht erforderlich, so machen sich doch mit Rücksicht auf die sicher kommende Einheitsschule in dem äusseren Aufbau weitgehende Aenderungen nötig.

5. a) Ein organischer Aufbau des gesamten Schulwesens mit reichen Uebergangsmöglichkeiten, wie er in der Einheitsschule ausgeführt werden soll, verlangt, abgesehen von besonderen Einzelfällen, Eingliederung aller höheren Schulen, also gemeinsamen Unterbau. Demnach ist in diesem als erste Fremdsprache eine neuere Sprache zu lehren.

b) Um den Zielen wissenschaftlichen Sprachunterrichts gerecht zu werden, darf die Grundschule höchstens vier Jahre umfassen, so dass spätestens im fünften die erste Fremdsprache einsetzt.

c) Eine Einschränkung der höheren Schulen auf sechs Jahre ist unbedingt zu verwerfen. Es muss auch der Mittelbau mit dem Oberbau der höheren Schule organisch verbunden bleiben,

um die Stetigkeit wissenschaftlicher Methode und die Einheitlichkeit des Lehrgangs zu gewährleisten.

d) Die Einrichtung einer vierten höheren Schule, des sogenannten deutschen Gymnasiums oder der Aufbauschule, mit nur einer Fremdsprache ist abzulehnen.

6. Für den sprachlichen Aufbau sind im einzelnen folgende Forderungen zu stellen:

a) In allem Sprachunterricht ist der wissenschaftliche Charakter zu wahren; den Unterricht haben deshalb Akademiker auch in den Unterklassen zu erteilen, wobei in den neueren Fremdsprachen eine Lehrbefähigung als Nebenfach keinen Wert hat.

b) Die für die deutsche Schule notwendigen neueren Fremdsprachen sind in erster Linie Englisch und Französisch, doch sind nach örtlichen Bedürfnissen wahlfrei zuzulassen Spanisch, Italienisch und slawische Sprachen.

---

c) Als erste Fremdsprache ist der Einheitlichkeit des Unterbaus entsprechend an allen drei bisherigen höheren Schulen dieselbe zu lehren. Das müsste mit Rücksicht auf das Lateinische Französisch sein, das Englische wäre dagegen im Hinblick auf praktische Bedürfnisse zu bevorzugen.

d) Wenn im Oberbau der höheren Schulen eine Gabelung eintritt, so haben in dem sprachlich-historischen Teil die neueren Sprachen eine entsprechende Verstärkung zu erfahren, im mathematisch-naturwissenschaftlichen Teile ist nur eine als Pflichtfach, eine zweite wahlfrei einzusetzen.

Die Besprechung dieser Leitsätze, die sich ja mit ausserordentlich wichtigen Fragen befassen, war sehr vielseitig und lebhaft, litt aber unter der inzwischen recht knapp gewordenen Zeit, die eine Behandlung der oben unter 6c und d erwähnten Punkte überhaupt nicht mehr erlaubte. Sie zeigte aber auch, dass über sehr bedeutsame Dinge unter unseren Fachgenossen noch gar keine einheitliche Meinung besteht, wie etwa über die Frage, ob Französisch oder Englisch als erste zu lehrende Fremdsprache vorzuziehen sei; hierin standen sich die Ansichten in den eingelaufenen Gutachten wie in der Versammlung genau geteilt gegenüber.

Eine Anregung, die ich selbst in Halle aussprach, möchte ich hier kurz wiederholen. Die vielen Fremdsprachen, mit denen wir uns in Zukunft werden beschäftigen müssen, können gar nicht alle in unseren höheren Schulen Platz finden, wenigstens nicht als Pflichtfächer, weil dazu einfach die Zeit nicht ausreicht. Und was bei wahlfreiem Betrieb herauskommt, ist recht fragwürdig. Die bisherigen Erfahrungen sprechen nicht sehr dafür. Da sollte der A. D. N. V. sein Augenmerk auf das bei uns freilich noch so

gut wie gar nicht ausgebildete Handelsschulwesen richten. Handelsreal- und Oberrealschulen wären die geeignete Stätte, die Kenntnis des Spanischen, Russischen, Polnischen, Türkischen und anderer für unser Wirtschaftsleben wichtigen Fremdsprachen in solcher Weise zu vermitteln, wie es heute für die betreffenden Kreise notwendig ist.

Alle hier mitgeteilten Leitsätze werden den einzelnen Verbänden und Vereinen im Hinblick auf die Pfingstversammlung zugesandt und zur Besprechung empfohlen. Sie werden zweifellos als gute Grundlage für die dortigen Verhandlungen dienen.

Wir wünschen von Herzen, dass die Pfingsttagung zustande kommen möchte und dass auf ihr wertvolle Arbeit geleistet werden möge. Dazu ist es aber in erster Reihe erforderlich, dass eine Zersplitterung vermieden und eine gewisse Einigung wenigstens über die allerwichtigsten Fragen erzielt wird. Denn nur wenn die Neuphilologenschaft wirklich einheitlich vorgeht, kann sie die nötige Stosskraft besitzen, ihre berechtigten Ansprüche hinreichend geltend zu machen und sich gegen die Angriffe zu schützen, die den von ihr vertretenen Fächern von mehr als einer Seite drohen. Wir müssen aber auch deswegen unsere Stellung wahren, um an unserem doch nicht ganz unbedeutenden Teile an dem Wiederaufbau unseres unglücklichen Vaterlandes mitarbeiten zu können.

Breslau. Hermann Jantzen.

Für die Verstärkung des englischen Unterrichts an den höheren Schulen.

Etwa siebzig Dozenten aus allen Fakultäten der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn haben an das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung und an die Unterrichtskommission der Preussischen Landesversammlung folgende Eingabe gerichtet:

„Seit Deutschland den Krieg verloren hat, beherrscht angelsächsische Kultur die Welt. Ueber Wirtschaft und Finanzen, Wiederaufbau und Neuentwickelung nahezu der gesamten Menschheit entscheiden jetzt selbstherrlich London und Newyork. Amerika und England, die beiden einzigen Mächte, welche die See beherrschen, schicken sich an, die ganze Welt politisch und wirtschaftlich in ihren Bann zu ziehen.

Grösser als je zuvor ist auch der angelsächsische Anteil an den die Welt bewegenden Ideen. Die Hauptschlagwörter des modernen politischen Lebens: Parlamentarismus, Selbstbestimmungsrecht, Schiedsgericht, Völkerbund haben von der englisch-amerikanischen Politik ihre Prägung erhalten, und das rücksichtslos

ausgenützte angelsächsische Nachrichtenmonopol droht, die angelsächsischen Reiche zu Vormündern der ganzen Welt zu machen.

Vor dem Kriege war die Kenntnis des Englischen selbstverständliches Erfordernis für alle Vertreter des Wirtschaftslebens, unentbehrlich für die meisten Zweige wissenschaftlicher Forschung. Die drohende wirtschaftliche, politische und geistige Weltherrschaft der Angelsachsen macht die Kenntnis des Englischen, die allein eine selbständige Bewertung angelsächsischer Kulturwerte ermöglicht, zum Erfordernis jeder höheren Bildung überhaupt. Gleichgültig, ob der einzelne sich zu den Errungenschaften der englischen Kultur freundlich oder feindlich stellen mag, er muss imstande sein, sich ein selbständiges Urteil über sie zu bilden, und nur die Kenntnis des Englischen befähigt ihn dazu.

Die unterzeichneten Lehrer der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität bitten daher das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, bei der kommenden Schulreform dafür Sorge tragen zu wollen, dass in allen Schulen, die sich mit fremdsprachlichem Unterricht befassen, ausreichende Gelegenheit zur Erlernung des Englischen gegeben werde. In welcher Form dies am zweckmässigsten zu geschehen haben würde, wird eingehender Erwägung pädagogischer Fachmänner bedürfen. Als einen brauchbaren Weg zu diesem Ziel glauben wir die Errichtung von parallelen Kursen mit vorwiegend englischem oder vorwiegend französischem Unterricht in verschiedenen wichtigen Schultypen empfehlen zu können. In allen Schulen, in denen überhaupt nur eine Fremdsprache gelehrt wird (Mittelschulen), wird z. B. den Schülern durch Einrichtung von Parallelkursen Gelegenheit zu geben sein, sich je nach Wahl entweder im Englischen oder im Französischen ausbilden zu lassen. Den höheren Schularten (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) wird ihre historische Eigenart zu belassen sein; es wird jedoch dafür gesorgt werden müssen, dass auch in ihnen das Englische neben dem Französischen volle Gleichberechtigung erhält. Wo, wie bei den Gymnasien, die Eigenart des Schultypus es nicht gestattet, zwei moderne Fremdsprachen in gleichem Umfange zu pflegen, wird dem Schüler — entweder durch Einrichtung von Parallelkursen an der gleichen Anstalt oder durch verschiedene Ausgestaltung zweier Gymnasien am gleichen Ort — die Wahl zu stellen sein zwischen einem französischen Kursus, der wie bisher verbindlichen französischen Unterricht von einer sehr frühen Stufe an erteilt und das Englische (verbindlich oder wahlfrei) auf der Oberstufe hinzunimmt, und einem englischen Kursus, der auf der Unterstufe mit englischem Unterricht beginnt und das Französische erst später berücksichtigt."

(Folgen die Unterschriften.)

In ähnlichem Gedankengange bewegt sich eine von 95 Dozenten und 1200 Studierenden der Universität Tübingen unterzeichnete, an das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens in Stuttgart gerichtete Eingabe:

„Der Ausgang des Krieges hat die beiden angelsächsischen Nationen zu einer Machtstellung emporgehoben, die ihnen in Weltwirtschaft und Weltpolitik voraussichtlich auf längere Zeit einen planetarischen Einfluss sichern wird. Das allerwärts verfolgte und in die verengerten Grenzen des Reiches eingeschlossene Deutschtum sieht sich in eine Verteidigungsstellung gefahrvollster Art zurückgedrängt. Seiner Machtmittel beraubt und von dem Welthandel abgeschnitten, ringt es um seine Existenz. Sein Zusammenbruch ist nicht zum geringsten bedingt durch die unzulängliche Kenntnis der Psyche und der Machtmittel Englands und Amerikas. Wir schätzten weder den Kriegswillen der Feinde, noch die Hilfsquellen der Angelsachsen richtig ein. Die Finanzkraft und Machtfülle der Vereinigten Staaten gaben in dem ungleichen Ringen den Ausschlag zugunsten der Feinde.

Eine Wiedererstarkung ist nur möglich bei gewissenhafter und kluger Ausnutzung der Erfahrungen des Krieges. Fast in allen Schichten des Volkes fehlt es an Kenntnis des feindlichen Auslandes und politischer Bildung. Diese zu fördern muss in Zukunft eine der ersten Aufgaben der höheren Schulen und der Volksschullehrerseminarien sein. Nicht zum Vorteil der nationalen Erziehung des Volkes hatten die Lehrerseminarien bisher nur Fühlung mit der französischen, als der einzigen Kultur des Auslandes und doch hätte gerade hier die reiche Literatur Englands einen fruchtbaren Boden gefunden. Nicht weniger ungünstig wirkte das Monopol des Französischen auf den Gymnasien, wenngleich hier Englisch als unverbindlicher Unterrichtsgegenstand zugelassen war und stellenweise, wie in Bremen und Hamburg, auch als verbindliches Fach Anerkennung fand. Lehrerseminar sowie Gymnasium müssen in Zukunft grundsätzlich unter den unmittelbaren Einfluss sorgfältig ausgewählter Bildungswerte der Angelsachsen gerückt werden. An Weltgeltung und politischem Willen stehen sie obenan; lediglich ihnen verdankt Frankreich seine gegenwärtige Machtstellung.

Von der demnächst zusammentretenden Reichsschulkonferenz erwarten die Unterzeichneten zuversichtlich, dass sie der Frage der zeitgemässen Ausdehnung des englischen Unterrichts bei der Neugestaltung der Lehrpläne opferwilliges Interesse entgegenbringe und dafür Sorge trage, dass künftighin Englisch an allen Schulen, in denen überhaupt fremdsprachlicher Unterricht vertreten ist, sachgemäss gelehrt werde, damit die Eigenart der Weltanschauung und der Willensrichtung der Angel-

sachsen nach Möglichkeit früh Gegenstand kritisch vergleichenden Denkens unter der deutschen Jugend werden möge, denn die Zukunft braucht starke Charaktere von sicherer Orientierung und feinem politischen Instinkt. Neben die literarisch-ästhetische Bildung von früher muss eine Bildung des Willens und freie Persönlichkeitskultur treten, die zu Selbstzucht und zugleich starkem Wollen erzieht.

Der Wert des Englischen dem Französischen gegenüber kann heute weniger von dem Gesichtspunkte der Kultur als dem der Macht und der Zweckdienlichkeit bestimmt werden. An dem deutschen Idealismus halten wir nach wie vor mit aller Entschiedenheit fest, nur zwingt uns die Erfahrung des Krieges, ihn national zu umgrenzen. Persönliche Neigungen, Sympathie oder Antipathie hinsichtlich des einen oder anderen Volkes müssen und werden bei der Entscheidung dieser für die Zukunft der Nation so hochwichtigen Frage ganz zurücktreten. Ueber diese sollten zunächst sachkundige und vorurteilsfreie Persönlichkeiten gehört werden, die der englischen Sprache mächtig sind und längere Zeit in intimer Fühlung mit der angelsächsischen Kulturwelt gestanden haben. Wissenschaftler, Kaufleute, Industrielle und Techniker von Sachkenntnis und Weltbildung sollten hier ein gewichtiges Wort mitzureden haben.

Die Kenntnis der englischen Sprache hat deshalb eine so hohe Bedeutung für die Schule und die Nation, weil sie der Schlüssel zu der angelsächsischen Weltliteratur ist, die gerade für den Deutschen eine reiche Fülle von Anregung und gesunder männlicher Kraft in sich birgt. Ohne sie bleibt uns die Seele des Angelsachsen in Stimmung und Willensrichtung verschlossen. Englisch verschafft uns den direkten Zugang zum Welthandel, zu dem Weltsprechsaal der englisch-amerikanischen Presse, wo nur Sprachkenntnis und geschultes Urteil Wahrheit von Dichtung zu scheiden vermag. Englisch macht uns selbständig und unabhängig von den gelegentlich parteipolitisch gefärbten Auslandsberichten der inländischen Presse. Seine Kenntnis öffnet uns ausserdem das Geheimfach der englischen Diplomatie und gestattet uns einen tieferen Einblick in das Arsenal der geistigen Waffen des Feindes, von deren Handhabung und Wirkung wir vor dem Kriege nichts ahnten.

Die englische Sprache ist ausgezeichnet durch Kürze der Form und Gedrungenheit des Ausdrucks. Ihr hoher formal bildender Wert liegt nicht in dem grammatischen Formensystem, welches den Vorzug grosser Einfachheit hat, sondern in der eigenartig ausgebildeten Syntax, in der Fülle der idiomatischen Prägungen und in dem ausserordentlich reichen, fein differenzierten Wortschatz. Wenn dem Französischen zuweilen ein höherer philologischer Bildungswert zugeschrieben wird als dem Englischen, so beruht dies hauptsächlich auf dem Vorurteil, das sich aus der häufig jedweden

ästhetischen Reizes entbehrenden Aussprache des letzteren herleitet. Wie die Sprache Shelleys, Darwins und Gladstones zeigt, entspricht das Englische den weitgehendsten und subtilsten Anforderungen der Poesie, der Wissenschaft und Politik in hervorragender Weise. Für den grossen Handelsverkehr ist dazu keine Sprache geeigneter als die englische. Nicht umsonst ist sie die Sprache des Weltverkehrs geworden. Doch in unserer jetzigen Lage müssen wir vor allen Dingen fragen: welche Kultur führt uns am meisten Kraft, Gesundheit, fördernden Lebensinhalt und politische Erkenntnis zu? Für jeden Unbefangenen und national gesinnten Deutschen kann auch in diesem Falle die Antwort nur lauten: die englisch-amerikanische. Hinter ihr steht der Erfolg von mehr denn drei Jahrhunderten. Englisch ist die Sprache der Nationen, deren Machtwort in der nächsten Zeit für die Geschicke Deutschlands von bestimmendem Einfluss sein wird. Trotz mancher Schäden birgt das Volks- und Staatsleben der Angelsachsen immer noch die brauchbarsten Bildungswerte für uns und deshalb muss für die Möglichkeit einer lebendigen und umfassenden Auswirkung des englischen Unterrichts an den Schulen Raum geschaffen werden.

Die unterzeichneten Lehrer der Eberhard-Karls-Universität bitten daher, dass das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens bei der in Aussicht genommenen Schulreform um die Ausdehnung (bezw. Neueinführung) des englischen Unterrichts bemüht sein möge und Sorge tragen wolle, dass künftighin an allen Schulen, deren Lehrplan fremdsprachlichen Unterricht umfasst, Englisch in einer der neuzeitlichen Bedeutung des Faches entsprechenden Stundenzahl vertreten sein möge." (Folgen die Unterschriften.)

Die in vorstehenden Eingaben für die Verstärkung des englischen Unterrichts an unseren höheren Schulen aufgestellten Forderungen sind so massvoll und so wohlbegründet, dass sie auf allgemeine Zustimmung rechnen dürfen. Dass sich eine stärkere Betonung des Englischen mit gleichzeitigem Unterricht im Französischen an den einzelnen Schularten sehr wohl verträgt, hat Molsen in dem an der Spitze dieses Heftes stehenden Aufsatz *Französisch oder Englisch?* (18, 289—292) kurz und klar gezeigt. Schwieriger wird es sein, zu entscheiden, in welcher Weise für eine der anderen modernen Fremdsprachen: Polnisch, Russisch, Spanisch, Italienisch an unseren höheren Schulen Raum zu schaffen ist (vgl. *Zeitschrift* 17, 352). Möge die bevorstehende Reichsschulkonferenz in dieser für die Zukunft des neusprachlichen Unterrichts hochwichtigen Frage eine allseitig befriedigende Lösung finden! Inzwischen aber wäre es erwünscht, wenn auch die Leser dieser Zeitschrift ihre Meinung darüber offen äussern wollten.

Königsberg i. Pr. Max Kaluza.

Die Konrad Hofmann-Feier in München.

Am 13. d. M., nachmittags um 5 Uhr, fand im grossen Saale des romanischen Seminars der Universität München eine Feier zur Wiederkehr des 100. Geburtstages des berühmten Gelehrten und Forschers, Konrad Hofmann, eines gebürtigen Franken, statt.

Freunde und ehemalige Schüler sowie eine überaus stattliche Anzahl von Hoch- und Mittelschullehrern und Studierenden hatte sich dazu eingefunden. Auch das Unterrichtsministerium war durch den Staatssekretär und mehrere Referenten vertreten. Universitätsprofessor Dr. Vossler, der Vorstand des romanischen Seminars, begrüsste die Erschienenen in herzlichen Worten, worauf Realschulrektor Dr. Chr. Beck aus Nürnberg die Gedächtnisrede hielt. Die Anwesenden lauschten aufmerksam den mitfühlenden Worten, in denen er dem keineswegs rosigen Lebenspfade des schlichten Gelehrten, der nur der Wissenschaft lebte, sorgsam nachging. Hierauf schilderte Geheimrat Universitätsprofessor Dr. Muncker, ein ehemaliger Schüler, das segensreiche Wirken Hofmanns, der als feinsinniger Kenner der Sprachdenkmäler des germanischen und romanischen Mittelalters eine Zierde unserer Hochschule wurde. Er betonte seine tiefschürfende, eigenartige Lehrweise und versicherte, er sei allen, die ihn persönlich kannten, unvergesslich geblieben. Zum Schluss wies Professor N. Martin als 1. Vorstand des Bayerischen Neuphilologenverbandes darauf hin, wie eng die Bande seien, welche nicht nur die dankbaren Hofmannschüler mit ihrem Meister, sondern allgemein die neuphilologischen Lehrer der Hoch- und Mittelschule verknüpften, wofür der volle Saal ein deutlicher Beweis sei. In begeisternder Weise forderte er dazu auf, den grossen Gelehrten auch dadurch zu ehren, dass man die Mittel aufbringe, um eine Plakette mit Hofmanns Bildnis zu stiften. Das romanische Seminar der Universität, an der Hofmann gewirkt habe, sei die würdige Stätte dafür.

Wer ein Scherflein hiezu beisteuern will, möge seine Spende an Herrn Gymnasiallehrer Dr. O. Emmerig (München, Theresienstrasse 72/73) senden.

Literaturberichte und Anzeigen.

Kriegsliteratur über England. X.[1])

102. **Karl Arns,** Der religiöse britische Imperialismus. Bochum, Oschmann & Lau, 1919. 80 S. 2,80 Mk.

Der britische Imperialismus ist während der Kriegszeit in einer ganzen Anzahl von Schriften behandelt worden, die wir zumeist in unserer *Kriegsliteratur über England* besprochen haben; vorwiegend geschah dies natürlich vom politischen, geschichtlichen und erdkundlichen Standpunkte gelegentlich auch, z. B. von Sarrazin und Brie nach literaturgeschichtlichen Gesichtspunkten. Durch diese Arbeiten angeregt, hat der Verfasser des vorliegenden Büchleins nun auch die sogenannte religiöse Grundlage der imperialistischen Anschauungen der Engländer untersucht. Ob es nun wirklicher Glaube oder *cant* oder blosse Borniertheit ist, fest steht jedenfalls, dass sich die Engländer für das auserwählte Volk Gottes halten. Zum Teil glauben sie auch, dass ihnen in dieser Beziehung das unmittelbare Erbe der Kinder Israel zugefallen sei. Diese Anschauung findet schon früh ihren Ausdruck, so z. B. 1580 bei John Lily, der den Ausspruch tat, „der lebendige Gott ist allein der englische Gott.“ Zur vollkommensten Entwicklung gelangten dann diese Gedankengänge im Puritanertum, bei dem sich dieses religiöse Selbstbewusstsein zusammen mit dem nationalen in gleicher Stärke auswuchs und so zu den festen Grundlagen der englischen Weltherrschaft wurde. Aus der Puritanerzeit stammen als logisches Ergebnis solcher Anschauungen auch die heute noch ständig verwandten Schlagworte, dass England schlechthin der natürliche, gottgewollte Verfechter der politischen und religiösen Freiheit und der wahre Vorkämpfer der Zivilisation sei, während unbefangene Leute darin nichts als den Ausdruck der weltbekannten englischen Eroberungspolitik erblicken. Von späteren Staatsmännern gibt sich besonders Gladstone gern als ehrlichen Moralisten, und auch Lloyd George verbrämt seine Reden und Aufrufe an sein Volk fast immer mit biblischen Zitaten und ergeht sich mit grosser Vorliebe in biblischen Redewendungen. Besonders bezeichnend sind seine Worte (S. 32): „Wir müssen zeigen, dass der preussische Baal ein falscher Gott ist. Wir müssen den Deutschen beweisen, dass er Hungersnot über das Land gebracht hat, welches er nicht schützen kann und welches er im Stich gelassen hat“ (Rede in Carnarvon vom 3. Februar 1917). Wie die Politiker machen auch die Kriegsdichter Englands häufig von diesen Mitteln Gebrauch, die bei der Charakteranlage des englischen Volkes natürlich sehr wirksam sind; so tun es z. B. Kipling, Maynard, Bridges u. a. (Ueber diese Kriegslyrik s. des Verfassers Aufsatz in unserer *Zeitschrift* 18, S. 42 ff.) In erfreulichen Gegensatz zu diesen stellt er den auch nicht selten mit biblischer Ausdrucksweise arbeitenden Swinburne, dem er

[1]) S. *Zeitschrift* 18, 55 ff.

übrigens zu seinem zehnten Todestage in den *Neueren Sprachen* 27 (1915) S. 162 ff. einen Gedächtnisaufsatz gewidmet hatte.

Die Ausführungen des Verfassers sind durchweg fesselnd und lehrreich, und sie gewinnen noch besonderen Wert dadurch, dass er eine ganze Anzahl von Proben neuerer englischer Kriegsdichtung, die beredtes Zeugnis für den religiösen Imperialismus ablegen, in Ursprache und Uebersetzung mitteilt.

103. **Lorenz Schmitt,** Das Rätsel der britischen Volksseele. Frankfurt a. M., Gebr. Knauer, o. J. [1919]. 32 S.

Verfasser macht Ernst damit, wissenschaftlich nachzuweisen, was auf Grund allgemeiner Erwägungen während der Kriegszeit schon oft genug geäussert worden ist, dass die Engländer nämlich ihrem Wesen nach garnicht zu den Germanen zu rechnen sind, dass keltische Züge bei ihnen durchaus vorherrschen, sodass sie also uns gegenüber wenigstens nicht als Blutsverräter zu brandmarken sind. „Im Engländer fliesst mehr romanisch-keltisches, bezw. keltisiertes Blut als germanisches," sagt er S. 6. Er untersucht die Frage in völkerkundlicher und geschichtlicher Hinsicht und teilt auch ein paar recht gute Rassentypenbilder mit. Sein Ergebnis lautet (S. 25): „Der Brite steht heute vor uns als das Ergebnis einer ligurisch-iberisch-keltischen Blutmischung mit einem gewissen germanischen Einschlag, als ein Wesen, das einen oder den anderen Zug mit dem Niederdeutschen gemeinsam haben mag, im grossen und ganzen aber mehr dem Franzosen ähnelt als dem Deutschen."

Die Schrift ist nach der Schlussbemerkung des Verfassers nur ein dürftiger Auszug aus einer umfangreichen Stoffsammlung. Hoffentlich gelingt es ihm, in absehbarer Zeit die in Aussicht gestellte eingehendere Darlegung und Begründung seiner Anschauungen zu veröffentlichen. Inzwischen kann diese Arbeit der Aufmerksamkeit der Fachgenossen empfohlen werden.

104. **Franz Riklin,** Impressionen aus England. Zürich, Rascher & Cie., 1918. 80 S.

Der Verfasser dieser Schrift hat als schweizerischer Militärarzt einer Kommission für Austausch und Internierung von Kriegsgefangenen sechs Wochen im Herbst 1917 in England geweilt. Er gibt in dem gut geschriebenen Büchlein eine Reihe persönlicher Eindrücke wieder, die er während dieses Aufenthaltes hatte. Sie zeugen von scharfer Beobachtungsgabe, gehen aber nicht auf Sachliches ein, sondern beschränken sich auf die Wiedergabe von Stimmungen, die das Leben und Treiben in London und auf der Hin- und Rückreise in ihm hervorrief. Besonders gut gelungen sind die Schilderungen des gewaltigen Eindrucks, den unsere Luftangriffe machten. Das Büchlein liest sich zwar ganz unterhaltsam, hat aber für unsere Leser keinen erheblichen Wert.

105. **Waldemar Sklarz,** England und Deutschland. (= Sozialwissenschaftliche Bibliothek, 7. Bd.) Berlin, Verlag für Sozialwissenschaft, 1918. 81 S. 2,50 Mk.

Ebenso wie die Kriegsbetrachtungen des Sozialdemokraten Max Schippel *England und wir,* die ich im 16. Bande der *Zeitschrift,* S. 379, angezeigt habe, ist auch die vorliegende Schrift seines Parteigenossen in hohem Masse beachtenswert, und es wäre nur zu wünschen, dass die Ansichten und Tatsachen, die er vorträgt, Gemeingut der grossen Masse unseres Volkes — schon vor der Revolution — gewesen wären: dann hätte

man doch vielleicht etwas anders über Waffenstillstand und Friedensschluss gedacht. Man muss es Sklarz durchaus lassen, dass er die geistigen und materiellen Kriegsziele Englands, mit denen sich sein Buch beschäftigt, klar erkannt und treffend wiedergegeben hat: „Sinn und Inhalt des Programms der England beherrschenden Gruppe ist die dauernde internationale Degradierung des deutschen Volkes, seine geistige und moralische Vernichtung als Vorbedingung der weltpolitischen und weltwirtschaftlichen. . . . Innerlich muss Deutschland unterworfen und bezwungen werden. . . . Geist, Seele, Gemüt müssen ihm zerbrochen werden“ (S. 7). Dass dem in der Tat so ist, beweist er ausführlich durch eine eingehende Besprechung dieser Kriegsziele und des Memorandums der Ententesozialisten, in dem sie Stellung dazu nehmen. Er macht auch nachdrücklich darauf aufmerksam, dass der Grundzug der englischen Arbeiterbewegung — im Gegensatze zur deutschen — stark national ist und das Programm der kommenden englischen Revolution erheblich anders aussieht als das deutsche, nämlich ebenfalls national. Wer von der sozialdemokratischen Partei es bisher noch nicht gewusst oder geglaubt hat, dass es sich im Weltkriege niemals um den viel geschmähten deutschen Imperialismus, sondern im letzten Grunde allein um die englische Weltherrschaft und zwar um die Herrschaft des englischen Kapitalismus gehandelt hat, müsste sich eigentlich durch Sklarz' Schrift überzeugen lassen. Jedenfalls haben wir alle Ursache, uns dieser klaren und eindrucksvollen Darlegungen zu freuen, und wir wünschen ihnen weiteste Verbreitung, besonders in den Kreisen, für die sie ursprünglich bestimmt sind.

106. **Kurt Hesse,** Irlands Schicksal, eine Warnung für Deutschland. Wie es uns ginge, wenn England siegte. (= Deutsche Zukunft, 1. Heft.) Leipzig, W. Härtel & Co. Nachf., o. J. 20 S. 0,80 Mk.

Das Heftchen gibt einen ganz kurzen, für weiteste Kreise berechneten, naturgemäss nirgends tief eindringenden Abriss der Geschichte Irlands. Sein Hauptzweck ist es, Englands Politik der Vergewaltigung an diesem Beispiel klar zu machen. Für unsere Leser kommt es neben den mehrfach hier besprochenen ausführlicheren Darstellungen kaum in Betracht.

107. **Charles L. Hartmann,** Kriegsgefangener auf Gibraltar und der Insel Man. Tagebuch eines Amerikaners. Bern, Paul Haupt, Akademische Buchhandlung, 1918. 236 S. 4,00 Mk.

Der Verfasser dieses äusserst lehrreichen Tagebuches ist ein reicher Amerikaner, der in der Schweiz begütert ist und sich bei Ausbruch des Krieges in London aufhielt. Er schildert die Stimmung dort von Ende Juli 1914 bis Anfang Februar 1915, wo er eine Reise nach den Vereinigten Staaten antrat. Nach kurzem Bericht über die Verhältnisse in Neuyork beschreibt er, wie er wieder an Bord geht, um nach England zurückzukehren, und am 27. April 19.5 vor Gibraltar von einer englischen Untersuchungsabteilung gefangen genommen wird, weil er seines Namens wegen in den Verdacht kommt, ein Deutscher zu sein und in Neuyork Finanzgeschäfte für Deutschland besorgt zu haben; dabei war er 59 Jahre alt, von ausgeprägt französischem Aussehen und im Besitz eines vollgültigen Passes und sonstiger Ausweise. Aber der blosse Verdacht genügte. Sechs Monate blieb er in Gibraltar und wurde dann nach der Insel Man gebracht, wo er zuletzt dem bekannten Lager Knockaloe zugeteilt wurde. Erst im Februar 1916 wurde er nach vielen vergeblichen Bemühungen aus seiner unverdienten Haft befreit.

Die genauen Schilderungen seiner Erlebnisse in den einzelnen Lagern, die er kennen lernte, sind sehr bemerkenswert. Da er keineswegs deutschfreundlich gesinnt ist, hat er in dieser Hinsicht keine Vorurteile. Er sagt den Engländern gründlich die Wahrheit und verspottet sie wegen ihrer übermässigen Angst vor Spionen und ihrer Kleinlichkeit und zollt den unglücklichen Deutschen, die sich in der Gefangenschaft eine oft geradezu schmähliche Behandlung gefallen lassen mussten, ehrliche Achtung. Ein paar Stellen mögen das beweisen. S. 18 sagt er: „Merkwürdig, wie gerade bei dem Engländer der Einzelcharakter so sehr von dem Kollektivtypus abweicht. Als Individuum ist der Engländer gütig, ehrenhaft, vertrauenswürdig, offen und ohne Trug, sein Wort ist sein *Bond*. Als Nation heuchlerisch, stets nur den engherzigsten Zweck im Auge, listig, grausam, raubsüchtig.“ Und S. 174 heisst es von den Deutschen: „Würde dieses Volk den Krieg verlieren und damit Deutschland seines ganzen Reichtums, aller seiner materiellen Mittel beraubt werden, was könnte es dem Gegner nützen? Die Intelligenz und gerade diese Wundergabe der Organisation würde in ganz kurzer Zeit alles wieder ersetzen.“

Die Schrift ist eine wichtige Ergänzung zu ähnlichen, von deutschen Verfassern geschriebenen Berichten. (Vgl. z. B. Schmidt-Reder, *Zeitschr.* 14, 225, Penck, *Zeitschr.* 15, 66, Süddeutsche Monatshefte, April 1916, *Zeitschr.* 15, 366.)

Pädagogische Rundschau I.

1. **Neues Leben im altsprachlichen Unterricht.** Drei Preisarbeiten. **A. Dresdner,** Der Erlebniswert des Altertums und das Gymnasium. — **R. Gaede,** Welche Wandlung des griechischen und lateinischen Unterrichts erfordert unsere Zeit? — **O. Wichmann,** Der Menschheitsgedanke und das Gymnasium. Berlin, Weidmann, 1918. IV+177 S. Gebd. 6,— Mk.

Der beachtenswerte Band ist aus einem Preisausschreiben hervorgegangen, das die Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums für Berlin und Brandenburg erlassen hatte. Von den 32 eingegangenen Bearbeitungen sind die hier abgedruckten drei Abhandlungen die besten; mit dem Preise ausgezeichnet wurde nur die erste, die in der Tat auch weit über den beiden anderen steht. Alles, was Dresdner sagt, ist vortrefflich und sachlich richtig, — aber in der von ihm vorgetragenen und geforderten Form für die Schule undurchführbar. Was er will, ist eine so vollkommene Erkenntnis von Wesen und Ideengehalt des klassischen Altertums, die auf der Schule bei noch unfertigen jungen Menschen schlechterdings nicht zu erreichen ist. Er hat wohl den praktischen Schulbetrieb allzuwenig im Auge; denn man könnte froh und dankbar sein, wenn diese seine Forderungen auf der Universität nur bei der Mehrzahl der Studierenden der klassischen Philogogie erfüllt würden. Im einzelnen tritt er mit einer Fülle gesunder und neuzeitlicher Gedanken hervor, die zum Teil so kühn sind, dass, wenn sie ein anderer als ein klassischer Philolog und Vereinsfreund des humanistischen Gymnasiums ausspräche, dieser aufs schärfste dafür angegriffen werden würde, wie ich aus eigener Erfahrung bezeugen kann. Dahin rechne ich z. B. die Verwendung von deutschen Uebersetzungen im Unterricht und die Berücksichtigung mittelalterlicher Schriftsteller wie Augustinus und Einhard, wie ich selbst dies schon 1915 in meiner Schrift *Von deutscher Schule und Erziehung* (Weidmann) betont habe. Mir kam man damals mit dem schönen Schlagwort „Marmor oder Gips“. Wird es bei Dresdner ebenso sein? — Ich empfehle jedoch den

Aufsatz allen Fachgenossen zum Lesen; denn auch wer nicht klassischer Philologe ist, wird viele Anregungen von ihm empfangen, und des Verfassers Forderungen lassen sich sinngemäss auch auf andere Fächer übertragen, vor allem und am besten natürlich aufs Deutsche. Da ist ein Erleben, wie er es erreichen möchte, ja doch viel eher möglich als im griechischen oder lateinischen Unterricht.

Die Abhandlungen von Gaede *Welche Wandlungen des griechischen und lateinischen Unterrichts erfordert unsere Zeit?* und von Wichmann, *Der Menschheitsgedanke auf dem Gymnasium*, brauchen hier nicht näher besprochen zu werden, da sie rein fachlicher Art sind. Nur bei Gaede entbehren ein paar Behauptungen nicht eines gewissen Reizes im Sinne der vergleichenden Pädagogik. Gaede ärgert sich über die „Tauben der Königin und die Tochter des Landmanns" im lateinischen Ostermann, O. Immisch aber hat sie vor kurzem noch gerühmt und schön gefunden. Gaede wünscht, dass wieder erheblich mehr schriftliche Arbeiten im Lateinischen und Griechischen geschrieben werden. C. G. Richter (*Die höhere Schule der Zukunft*) verlangt Abschaffung der schriftlichen Arbeiten. Gaede fordert, dass im Unterricht möglichst viel lateinisch und griechisch gesprochen werden soll, — wie kann man da den „Erlebnisinhalt" auswerten, wie Dresdner es haben will? Gaede möchte, dass auf den Gymnasien die Briefe Senecas gelesen werden, auf den Studienanstalten der Mädchen gehören sie schon seit zehn Jahren zum Lehrplan. Gaede will auch die Einführung sogenannter Studientage, wie sie die Mädchenanstalten ebenfalls längst kennen, für die Knabenschulen; an diesen sollen die Schüler für sich nach ihrer Neigung arbeiten. Alles Mögliche ist da genannt, sogar Mathematik und Physik — nur das Deutsche fehlt; und wenn die Primaner grössere „wissenschaftliche" Arbeiten in verschiedenen Fächern machen, so kann der deutsche Aufsatz dafür ausfallen. Diese Auffassung kann ich nicht teilen und finde sie sehr bedenklich. An keiner unserer höheren Schulen dürfte das Deutsche, das ohnehin beispiellos vernachlässigt ist — am meisten am Gymnasium — noch derartig zurückgesetzt werden. — Auch für freiwillige Privatzirkel für Griechisch und Lateinisch kann ich mich nicht begeistern, ebensowenig wie für solche in anderen Fächern, weil da allzuleicht eine parteiische Behandlung der also Eifrigen durch den Lehrer — auch unwillkürlich — herauskommen oder wenigstens von den nicht Beteiligten geargwöhnt werden kann.

Wichmann entwickelt seine Anschauungen, indem er gut und anschaulich zeigt, wie fruchtbar und anregend man die Behandlung Platons (*Apologie, Gorgias* und *Phaedon*) und Ciceros (*Pro Sestio*) im Unterricht gestalten kann.

2. **Eduard Spranger,** Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig, Quelle und Meyer, 1918. VIII+151 S. Gebd. 3,80 Mk.

Diese Sammlung von Aufsätzen des Verfassers aus den Jahren 1914 und 1916—18 ist eine ungemein wertvolle Gabe für alle nachdenklichen und ernsten Freunde der Schule. Jeder einzelne Beitrag ist ein fest in sich geschlossenes Ganzes, fein durchdacht, reich an neuen Anregungen und in hohem Masse beherzigenswert für alle Fachgenossen, dabei in so anziehender und fesselnder Form geschrieben, dass das Lesen einen ausnehmenden Genuss bereitet.

Die einzelnen Aufsätze sind folgende: 1. *Die Hauptströmungen der Pädagogik vom Altertum bis zur Gegenwart* (zuerst 1914 in dem Sammelwerke *Das Kind und die Schule;* S. 1—24), eine ganz ausgezeichnete

Uebersicht über alles Wesentliche aus der gewaltigen Stoffmasse, wie ich sie in dieser Knappheit und Schärfe noch nirgends sonst gefunden habe. — 2. *Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung* (aus der *Preuss. Fortbildungsschulzeitung* 1918, S. 25—40), eine tiefgründige Untersuchung über die in der Ueberschrift genannten Probleme; der Grundgedanke ist dieser: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf". — 3. *Das Problem des Aufstieges.* (Aus dem *Deutschen Willen* 1918; S. 41—59.) Hier untersucht Spranger sehr besonnen und den gegenwärtigen, z. T. voreiligen und gewaltsamen Forderungen gegenüber mit Recht etwas zurückhaltend die schwierige und viel umstrittene Frage, deren Lösung keinesfalls über den Zaun gebrochen werden darf. — 4. *Denkschrift über die Einrichtung der Auslandsstudien an den deutschen Universitäten.* (Aus der *Internationalen Monatschrift* 1917, S. 60—90.) Diese Arbeit begründet eingehend die Notwendigkeit eines geordneten, systematischen Auslandsstudiums in Deutschland und entwirft die Grundlinien einer Organisation, an deren Verwirklichung man zum Teil schon herangetreten ist. — 5. *Denkschrift über die Fortbildung der höheren Lehrer.* (Aus der *Monatschrift für höhere Schulen* 1918, S. 91—131.) Auf die höchst beachtenswerten Ausführungen dieses Aufsatzes wird hier auf Grund eines Sonderabdrucks aus der *Monatschrift* in der folgenden Anzeige besonders hingewiesen. — 6. *Von der ewigen Renaissance.* (Aus dem *Deutschen Philologenblatt* 1916; S. 132—151). Eine glänzende Darlegung und Verherrlichung der Aufgaben und Pflichten des wahren Philologen als Lehrer und Erzieher.

3. **Eduard Spranger,** Denkschrift über die Fortbildung der höheren Lehrer. Sonderabdruck aus der *Monatschrift für höhere Schulen*, 17. Jahrg. 30 S.

Spranger hat diese Denkschrift auf Veranlassung des früheren Kultusministers Dr. Schmidt geschrieben, und sie hat solche Beachtung gefunden, dass sie den meisten Schulen besonders zugesandt wurde. Gleichwohl glauben wir auch hier noch kurz auf sie hinweisen zu sollen, da sie eine Fülle von wertvollen Vorschlägen und Anregungen enthält und zwar fast ausschliesslich solche, die sich auch ohne allzu grosse Schwierigkeiten verwirklichen lassen. Nach einigen grundsätzlichen Bemerkungen bezeichnet er im ersten Teil als Gegenstände der Fortbildung die wissenschaftliche, die pädagogische und die in allgemeiner Kulturtätigkeit. Im zweiten Abschnitt gibt er die Massregeln zur Förderung der Fortbildung an, die das Ministerium, die Universität, die Schule, die Vereine und der einzelne treffen können. Bei der Wichtigkeit der Sache und der leichten Zugänglichkeit der Schrift mögen diese wenigen Bemerkungen über den Inhalt der Arbeit genügen, die jeder Fachgenosse selbst vollständig lesen sollte.

4. **Konrad Haenisch,** Sozialdemokratische Kulturpolitik. Berlin, C. A. Schwetschke und Sohn. [1919] 32 S. 1,— Mk.

Der jetzige Leiter unseres Unterrichtswesens benutzt gern und reichlich jede sich bietende Gelegenheit, um in Wort und Schrift die gegenwärtig dort herrschenden Anschauungen bekannt zu geben, und er legt auch offen seine persönliche Stellungnahme dar. Alles Grundlegende darin hat er übrigens bereits vor der Umwälzung in einer grossen Rede mitgeteilt, die er am 5. Juni 1918 im Abgeordnetenhause gehalten hat. Sie ist damals schon viel beachtet worden und gilt heute natürlich als besonders wichtige Aeusserung der neuen Richtung. Daher ist es denn sehr willkommen, dass

sie jetzt durch einen Sonderdruck verbreitet wird, und sie ist selbstverständlich auch unseren Lesern zur Kenntnisnahme dringend zu empfehlen. Es sei hier von ihrem politischen Gehalt abgesehen und nur auf einige pädagogische Forderungen, die sie bringt, besonders aufmerksam gemacht. Haenisch verlangt die Einheitsschule in dem Sinne, dass „eine Schulgattung organisch aus der anderen sich emporwickelt, dass sie nicht anorganisch wie heute nebeneinander stehen" (S. 27). Ferner verlangt er des weiteren namens seiner Partei, „dass in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts auf allen Stufen des Schulwesens das Deutsche gestellt wird, die deutsche Sprache, die deutsche Literatur, die deutsche Geschichte, die deutsche Wirtschaft und Politik — das alles im engsten Zusammenhang mit einander. Wir sind gegen die Beseitigung des humanistischen Gymnasiums . . . Es wird auch für die Zukunft seine grosse Bedeutung behalten; aber wir treten ein für seine fortschreitende Ergänzung, nicht seine Ersetzung, durch andere Schulgattungen, in denen neben dem Englischen auch das Russische, das Skandinavische gepflegt wird, die Sprachen der Balkanländer, die Sprachen aller derjenigen Länder, mit denen wir in regen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Austausch kommen. Aber nicht die Sprache allein als totes Gut, sondern Sprache, Geschichte, Kultur, Wirtschaft, Politik als ein einziges, lebendiges, grosses Ganze, dann wird auch der Sprachunterricht viel von seiner heutigen Trockenheit verlieren" (S. 27/28). Des weiteren fordert er die Einführung oder stärkere Betonung der Volkswirtschaftslehre, Staatsbürgerkunde, der körperlichen Uebungen, Gesundheitslehre und die Einberufung einer allgemeinen Schulkonferenz nach Friedensschluss. Er schliesst (S. 30/31) mit folgenden Worten: „Das alles, was ich hier angedeutet habe, ist eine nationale, eine vaterländische Arbeit im besten Sinne des Wortes, und zu dieser Arbeit rufen wir Sozialdemokraten Sie auf . . . Es muss auch auf dem Gebiete der Kulturpolitik heissen: Deutschland in der Welt und Preussen in Deutschland voran!"

Da nun diese Richtlinien keineswegs Sondereigentum der Sozialdemokraten, sondern seit recht geraumer Zeit schon Gemeingut einer sehr stattlichen Mehrheit aller einigermassen regsamen Geister im Reiche der Pädagogik sind, so erweckt diese Kundgebung des Ministers berechtigte Hoffnung auf ein gedeihliches Zusammenarbeiten in Schul- und Erziehungsfragen auch mit Angehörigen anderer Parteien.

5. **Alfred Hillebrandt,** Beiträge zur Unterrichtspolitik. Gesammelte Aufsätze. Breslau, W. G. Korn, 1919. 118 S. 4,50 Mk.

Hillebrandt war viele Jahre lang der Vertreter der Universität Breslau im Preussischen Herrenhause und als solcher Berichterstatter über den Unterrichtsetat. Er hat immer ein offenes Auge für die Bedürfnisse unseres Schul- und Unterrichtswesens gehabt und auch oft öffentlich Stellung dazu genommen. Die wichtigsten seiner Aeusserungen stellt er jetzt in dem vorliegenden Bändchen zusammen.

Fast alle seine Aufsätze berühren noch heute brennende Fragen. So untersucht er etwa das höchst moderne, viel gebrauchte und noch mehr gemissbrauchte Schlagwort „Freie Bahn dem Talent!" und zieht seiner oft leichtfertigen Anwendung gewisse verständige Grenzen. An anderer Stelle zeigt er, wie das akademische Studium der ärmeren Klassen durchaus nicht immer ein Vorteil für die Betreffenden ist, dass der Staat mit allen Mitteln auch für die volksschulentlassene Jugend zu sorgen hat, und dass die höheren Schulen nach Kräften von allem überflüssigen Ballast

zu befreien wären. Besonders bemerkenswert ist dabei übrigens, dass sich nach seiner Rechnung in den letzten Jahren die an wenig bemittelte Studierende gelieferten Unterstützungen und Beihilfen auf jährlich rund eine Million Mark beliefen. Auch die Frage der Einheitsschule berührt er mehrfach, und seine Gründe, mit denen er sie in ihren letzten Entfaltungen und Folgen als eine pädagogische Utopie erklärt, sollten nicht ungehört verhallen.

In dem Kampfe um die Daseinsberechtigung und den Wert des humanistischen Gymnasiums tritt er mit aller Entschiedenheit für diese Schulform ein und weiss ihre Vorzüge, und Verdienste in helles Licht zu rücken. Nachdrücklich weist er dabei die jetzt oft erhobene Forderung zurück, die Schule solle nur oder wenigsters in der Hauptsache für das praktische Leben vorbereiten, und zeigt, dass ihre Durchführung die Bildung und die geistige Höhe unseres Volkes im ganzen schwer schädigen würde.

Mehrere Aufsätze sind den Universitäten gewidmet. Schwere Sorgen verursacht da die Vorbildungsfrage. Mehrfach betont Hillebrandt, wie schwer es jetzt oft für die Hochschullehrer sei, den früher üblichen strengen Massstab bei ihrem Unterricht zu wahren, da die Vorbildung der Studenten jetzt ausserordentlich verschieden sei; denn zu den drei zwar an sich gleichwertigen, aber doch höchst ungleichartigen Grundformen der die Universitätsreife erteilenden Knabenanstalten seien noch die wiederum andersgearteten Oberlyzeen gekommen, die den Mädchen die Berechtigung zum Studium verleihen.

Neben einigen anderen Betrachtungen, auf die hier nicht einzugehen ist, finden wir auch ein knappes, aber recht fesselndes Charakterbild des langjährigen Ministerialdezernenten für das Universitätswesen, Friedrich Althoff.

Zuletzt teilt Hillebrandt noch eine gute Auswahl aus seinen Herrenhausreden über den Unterrichtsetat mit; sie sind sämtlich wohl durchdacht, erkennen die Fürsorge des Staates für alle Kultur- und Unterrichtszwecke dankbar an, üben aber auch hier und da, wo es angebracht ist, gesunde Kritik, so namentlich an der vielfach einseitigen Bevorzugung Berlins gegenüber den Provinzialuniversitäten, die doch öfter in manchen Beziehungen zu kurz gekommen sind.

Es steckt viel gediegenes Wissen und vor allem eine gesunde, nur das Staatswohl ins Auge fassende Anschauung in diesen Arbeiten, bei denen der Verfasser niemals den Blick für das Mögliche und Notwendige verliert, und darum gebührt ihm Dank für ihre zusammenfassende, bequeme Darbietung. Das Buch ist allen, die ein Herz für unser Bildungswesen haben, nsbesondere aber den praktischen Schulmännern und unseren Schulpolitikern zu eigener Kenntnisnahme zu empfehlen. Denn es gibt viele Anregungen und fordert angesichts der zahllosen und tief einschneidenden Neuerungspläne zu ernstem Nachdenken und vorsichtiger Besinnlichkeit auf. Und das ist dringend nötig. Denn nichts wäre verhängnisvoller, als wenn auch in unserem Schul- und Unterrichtswesen so viele Werte vorschnell zerstört würden, wie es auf anderen Gebieten unseres Staats- und Wirtschaftslebens schon geschehen ist.

6. Richard Jahnke, Werden und Wirken. Gedanken über Geist und Aufgaben des Lehramts. Leipzig, Quelle und Meyer, 1918. VII+197 S. Gebd. 4,60 Mk.

Es ist zwar kein Mangel an guten und wertvollen Büchern, die sich bemühen, den Anfängern im höheren Lehramte Führer und Berater zu

sein, und auch den älteren Fachgenossen noch mancherlei Anregungen und Erweiterungen ihrer Kenntnisse bieten. Paulsen, Münch und Matthias haben in dieser Beziehung mit ihren Schriften Vorbildliches geleistet, und viele andere haben sich in ähnlicher Weise betätigt. Wenn deren gute Lehren auch noch längst nicht veraltet sind, sondern immer noch Gutes zu stiften vermögen, so ist es doch dankenswert, wenn auch jüngere Kräfte mit neueren Anschauungen sich vernehmen lassen, um auf unseren Nachwuchs einzuwirken. Jahnke, der jetzt die leitende Stelle für das höhere Schulwesen im Ministerium inne hat, gibt mit dem vorliegenden Buche, das er als Provinzialschulrat in Münster schrieb, einen neuen, wertvollen Beitrag zu dieser Literatur. Er hat als Lehrer, Direktor und Aufsichtsbeamter auf den verschiedensten Gebieten reiche Erfahrungen gesammelt; er hat vor allem immer mit offenen Augen und warmer Liebe zur Jugend den Anforderungen unseres Berufes gerecht zu werden gesucht und ernstlich darüber nachgedacht, wie man auch andere zur Erfüllung dieser Anforderungen führen kann.

Was er im einzelnen über die Licht- und Schattenseiten des Lehrberufes, über das persönliche Verhalten des Lehrers zu den Schülern, den Eltern, den Amtsgenossen und Vorgesetzten, über allerhand methodische Fragen, über Schulzucht, über Tugenden und Pflichten und mancherlei sonstige mehr oder weniger wichtige Dinge aus dem alltäglichen Leben der Berufsübung zu sagen weiss, ist alles in hohem Masse anregend und wissenswert, und wenn naturgemäss das Meiste dem Kundigen nicht neu ist, vieles auch selbstverständlich erscheint, so lehrt doch die Erfahrung, die man im Aufsichtsdienst sammeln kann, dass dergleichen Auseinandersetzungen durchaus nicht überflüssig sind, dass solche gesunde und natürliche Ansichten immer und immer wiederholt werden müssen, damit sie in recht weite Kreise dringen und möglichst zum Allgemeingut werden, was leider noch längst nicht der Fall ist. Darum empfehlen wir das Buch allen Amtsgenossen, insbesondere den jungen, aber auch den älteren, zur eigenen Kenntnisnahme und freundlichen Beherzigung. Es ist auch trefflich geeignet, es im Vorbereitungsdienst mit den Referendaren und in den S.-Klassen der Oberlyzeen zu besprechen. Die mündliche Erörterung der darin behandelten Fragen kann zu ausserordentlich fruchtbaren und anregenden Ausführungen Anlass geben.

7. **Hans Espe,** Dem deutschen Volke eine deutsche Nationalschule! Ein Mahnwort an den Staat, die Gemeinden und die Elternschaft im freien Volksstaate. Berlin, Fr. Zillessen (H. Beenken) 1919. 48 S. 1,50 Mk.

Im ersten Teil seiner Schrift gibt der Verf. einen kurzen geschichtlichen Rückblick über ältere Vorstellungen von einer deutschen Nationalschule und bespricht darin die Ansichten Herders, Jakob Grimms und Arndts, wobei er sich aber leider das hübsche Büchlein von G. Lorentz, *Drei Nationalschulentwürfe aus klassischer Zeit,* Langensalza 1917 (s. *Zeitschr.* 17, 344) hat entgehen lassen. Wichtiger ist der umfangreichere zweite Teil seiner Arbeit, in dem er die zeitgenössischen Bestrebungen zur Schaffung einer solchen Schule behandelt. Er erörtert darin eine ansehnliche Zahl der Pläne und Entwürfe, die sich damit befassen, ein möglichst wertvolles Muster einer solchen Schule festzustellen, sei es im Rahmen der jetzt bestehenden höheren Lehranstalten, sei es neben ihnen. Dann geht er zur Begründung und Kritik aller dieser Vorschläge über, wobei er auch seine eigenen Anschauungen entwickelt. Beim gegenwärtigen Be-

triebe der neueren Sprache findet er, dass das, was durch die Lektüre erreicht wird, völlig unzureichend ist, und meint, man müsse neben der französischen und englischen Literatur des 17. bis 20. Jahrhunderts, die natürlich auch nur in ganz geringfügigen Proben verarbeitet werden kann, auch die des 16. Jahrhunderts und des Mittelalters heranziehen — ohne allerdings zu verraten, wie man die Zeit dafür gewinnen soll; als ein Aushilfsmittel schlägt er den Gebrauch von Uebersetzungen vor.

Zur Erreichung des Zieles, dass jedem begabten Kinde auch der ärmeren Volksschichten der Weg zur Entfaltung seiner Kräfte und damit zum sozialen Aufstiege freigemacht werde, bedarf es nach seiner Meinung nur zweier Massnahmen (S. 37): „1. Die Vorschulen müssen abgeschafft, 2. es muss eine höhere Aufbauschule nach Grünwellerschem System überall da eingerichtet werden, wo das Bedürfnis dazu vorliegt." Das führt er auch im einzelnen näher aus; er will dabei in den Mittelpunkt der Geisteswissenschaft die heimische Kulturkunde, in den der Mathematik und Naturwissenschaften Land- und Handarbeit gestellt wissen. Bezüglich der Sprachenfrage entscheidet er sich für die Pflege des Englischen, an dessen Stelle in den Grenzgebieten je nach Bedarf auch Französisch, Russisch oder Polnisch treten könne.

Das Büchlein ist sehr reichhaltig und verarbeitet eine Menge Stoff. Die vorgetragenen Grundgedanken sind im allgemeinen recht verständig und halten sich von Uebertreibungen und voreiliger Ueberschätzung frei. Es kann sehr wohl als Einführung in das ganze schwierige Problem dienen, zumal auch im Quellennachweise eine ansehnliche Masse einschlägiger Literatur verzeichnet ist.

8. **A. Buchenau,** Die Einheitsschule (= Die neue Zeit. Schriften zur Neugestaltung Deutschlands). Leipzig, B. G. Teubner, 1919. 42 S. 1,20 Mk.

Von streng demokratischen Gesichtspunkten aus tritt Buchenau warm für die Einheitsschule ein und zwar für die gemässigte Anschauung, die statt der oft geforderten sechsjährigen gemeinsamen Grundschule nur die vierjährige verlangt. Er berührt sich also am nächsten mit Kerschensteiner und wendet sich gegen Natorp, Rein und Tews. Das wichtigste ist natürlich auch für ihn die Organisation des Einheitssystems. Die „vierklassige Unterstufe findet eine Fortsetzung entweder in der Oberstufe der Volksschule oder in einer fünfklassigen Mittelschule oder in einer fünf- bis sechsklassigen Realschule für Knaben bzw. Mädchen" (S. 22). Die höhere Schule baut sich in achtjährigen Kursen auf; er unterscheidet im Anschluss an Kerschensteiner drei bis vier Arten „Gymnasien": den alt- und neusprachlichen Zweig, den mathematisch-naturwissenschaftlichen und neben diesem vielleicht auch noch einen technischen (das „deutsche" Gymnasium). Ueber die Sprachenfrage bemerkt er folgendes: „Mehr, als bisher geschehen, sollte auf der Oberstufe die nationalökonomische, geschichtliche und politische Literatur der Engländer und Franzosen gekannt und gelesen werden, wenngleich sie vielfach etwas Sprödes hat und daher eines geschickten und recht lebendigen Lehrers als Vermittlers bedarf. Die Sprachen selbst fliessend zu sprechen ist ein hohes Ziel, aber mit den Mitteln und bei der beschränkten Zeit der höheren Schule nicht zu erreichen. Man tut also gut, sich gerade auf diesem Gebiete nicht in Illusionen zu wiegen. Deutsche Würde zu wahren und in der Beurteilung des Fremden Zurückhaltung zu beobachten ist eine, wenngleich selbstverständliche, doch leider nicht stets erfüllte Pflicht" (S. 31). Grossen Wert legt er auf nachhaltigen Betrieb der Deutschkunde und der Philosophie,

wobei die Psychologie wohl nur versehentlich (S. 30) nicht besonders erwähnt ist, da er doch die Durcharbeitung logischer und erkenntnistheoretischer, ethischer und ästhetischer Probleme ausdrücklich verlangt. Voraussetzung für die Neuordnung ist für ihn „die Unentgeltlichkeit des gesamten Unterrichts und der Erziehung vom Kindergarten bis zur Universität. Kein Kulturstaat wird in Zukunft diese Forderung unerfüllt lassen können."

Das Heftchen, das natürlich auch noch andere wichtige Punkte berührt, gibt eine gute und besonnene Einführung in die Einheitsschulfrage.

9. E. von Sallwürk, Die deutsche Einheitsschule und ihre pädagogische Bedeutung. 2. Auflage (= F. Manns Pädagogisches Magazin, Heft 667). Langensalza, H. Beyer u. Söhne, 1919. 48 S. 1,50 Mk.

Im Gegensatz zu Buchenau tritt Sallwürk entschieden für den Reinschen Einheitsschulplan ein, dessen Besprechung und Erläuterung im wesentlichen seine Ausführungen gelten. Besonders beachtenswert ist seine Forderung, die Methode des altsprachlichen Unterrichts völlig zu ändern: sie solle in Zukunft durchaus denselben analytischen Charakter wie bei den neueren Sprachen annehmen und viel mit Sprechübungen arbeiten. — Auch diese Darlegungen sind anregend geschrieben und geben eine gute Beleuchtung der ganzen Frage.

10. G. Weiss, Der Sinn der nationalen Einheitsschule. Zweite, vermehrte Auflage (= F. Manns Pädagogisches Magazin, Heft 638). Langensalza, H. Beyer u. Söhne, 1919. 30 S. 1,— Mk.

Eine sehr besonnene und verständige Erörterung der viel umstrittenen Frage, wesentlich im Sinne Reins. Weiss betont vor allem, dass die pädagogischen Forderungen dabei von den politischen streng geschieden werden müssten, da diese nur hemmend wirken und Unklarheit in die Auffassung bringen. Den Streit um die Beseitigung oder Erhaltung der Vorschulen erklärt er für wenig bedeutungsvoll; nach seiner Meinung kann die Vorschule ruhig bestehen bleiben. Heftig bekämpft er, und mit Recht, die allerdings nicht selten vertretene Ansicht, dass die zukünftige Einheitsschule zu einer Zwangs- und Gewaltpädagogik führen könnte. Die grundsätzliche Entscheidung darüber, was für einer Lehranstalt ein Kind zugeführt werden soll, müsse nach wie vor Grundrecht der Familie bleiben und dürfe nicht in die Hand der Lehrerschaft gelegt werden. — Selbstverständlich handelt es sich bei dem Ausdruck „Einheitsschule" nicht um eine einzige Schule, sondern um ein einheitliches Schulsystem. Die Grundlinien seines Planes sind folgende: 1. Drei Jahre gemeinsamer Elementarunterricht; darnach drei Jahre Unterricht in einer neueren Fremdsprache. 2. Nach dem sechsten Schuljahre Gabelung der höheren Lehranstalten in einen humanistischen und realen Stamm (drei Jahre). 3. Nach dem neunten Schuljahre Oberbau: humanistisches Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule. — Neben der höheren Schule läuft vom vierten bis neunten Schuljahre die Mittelschule und vom vierten bis achten Jahre die Volksschule; auf diese beiden letzteren werden dann die beruflich gegliederten Pflichtfortbildungsschulen aufgesetzt.

Das Büchlein ist sehr lesens- und beachtenswert.

11. P. Cauer, Aufbau oder Zerstörung? Eine Kritik der „Einheitsschule" Münster i. W., Heinrich Schöningh, 1919. 48 S. 1,65 Mk.

Cauer ist wie Ferd. Jak. Schmidt, wenn auch zum Teil aus anderen Gründen als dieser, ein ausserordentlich scharfer Kritiker der Einheit-

schule und kommt der herrschenden Meinung gegenüber zu einem ablehnenden Ergebnis. Er betont stark die grossen Gefahren, die in der Einheitsschule liegen. Er befürchtet durch den ihr eigenen Systemzwang die Lahmlegung vieler wertvoller Kräfte, insbesondere für die nichtstudierten Berufe. Der Volksschule würden die besten Köpfe entzogen, der Zudrang zu den gelehrten Berufen würde in ungesunder Weise gefördert werden, der höheren Schule drohten schwere Gefahren durch die notwendige Herabsetzung der Ansprüche. Wir finden auch allgemeine und geschichtliche Betrachtungen in dem Hefte und am Schlusse auch eigene Vorschläge Cauers zur Besserung und Hebung unseres Schulwesens; diese berücksichtigen trotz seiner im allgemeinen heftig abweisenden Haltung gegen die Einheitsschule doch eine ganze Reihe von Forderungen ihrer Anhänger.

Es wird für die Freunde der Einheitsschule eine lehrreiche und reizvolle Aufgabe sein, sich mit Cauers Bedenker auseinanderzusetzen.

12. **Scholz-Hildburghausen,** Die deutsche Schule nach dem Weltkrieg (= F. Manns Pädagogisches Magazin, Heft 624). Langensalza, H. Beyer und Söhne, 1916. 37 S. 0,60 Mk.

Das Heftchen ist noch während des Krieges geschrieben und erfüllt von Hoffnungen aller Art, die jetzt zerbrochen sind. Es gibt im Anschluss an die reiche Reformliteratur eine Uebersicht dessen, was für die künftige Schule nötig erscheint. Dahin gehört die körperliche Erziehung der Jugend mit dem besonderen Ziele der Wehrhaftmachung — was jetzt durch den berüchtigten § 177 des Friedensvertrages unmöglich gemacht ist —, eine stärkere Willensbildung und die Hebung des völkischen Selbstbewusstseins durch gründlicheren Betrieb der deutschen Geschichte, auch der Gegenwart, des Deutschen und der Erdkunde.

Breslau. H. Jantzen.

Wissenschaftliche Forschungsberichte, herausgegeben von Prof. Dr. Karl Hönn. Geisteswissenschaftliche Reihe 1914—1918: **Französische Philologie,** bearbeitet von Karl Vossler, Prof. a d. Univ. München. Gotha (F. A. Perthes) 1919. VII+68 Seiten. 8. Geh. 4,— Mk.

Der Weltkrieg, der wohl in jedes Gebiet geistiger Arbeit und Forschertätigkeit mit mehr oder minder rauher Hand eingegriffen und ruhige Entwicklungen jäh unterbrochen hat, ist vorüber; langsam zwar, aber doch mit gebieterischem Drängen beginnt wieder eine Umstellung auf friedliches Schaffen im Reiche des Geistes sich anzubahnen; abgerissene Fäden werden neu angeknüpft und weitergesponnen; freilich reichen sie nicht, wie einst, in Selbstverständlichkeit über Länder- und Völkerschranken hinweg, aber das durch kriegerische Notwendigkeiten an so vielen Stellen durchlöcherte und zerrissene Netz der geistigen Beziehungen beginnt doch — wenn auch vorläufig nur innerhalb der heimischen Grenzen — wieder ein geschlosseneres und festeres zu werden und erweckt wenigstens für die Zukunft die Hoffnung, dass geistiger Arbeit wieder die erforderlichen Voraussetzungen für ihre erspriessliche Durchführung zu Gebote stehen werden. Der Wandel vom Gestern auf das Morgen kann sich nun freilich nicht mit einem Schlage vollziehen; wie auf dem wirtschaftlichen und technischen Gebiete, bedarf es einer ausgleichenden, vermittelnden Uebergangszeit; neben die materielle tritt mit gleichen Ansprüchen eine geistige Uebergangswirtschaft. In ihren Dienst will sich ein grosszügiges Unternehmen des F. A. Perthesschen Verlages stellen, das vor kurzem die ersten Früchte seiner Arbeit der Oeffentlich-

keit übergeben hat. Es will dem geistigen Arbeiter, der durch den Krieg aus wissenschaftlicher Arbeit herausgerissen und seinem Arbeitsgebiete mehr oder weniger entfremdet worden ist, Mittel und Wege bieten, wieder Anschluss an die Aufgaben und den Stand seiner Wissenschaft zu gewinnen. Von behördlicher Seite müht man sich zwar schon längst, der Not des jüngsten Nachwuchses, der einst ohne den ordnungsmässigen Abschluss seiner Schulbildung durch Notprüfungen und andere Kriegsbehelfe hindurch in den Heeresdienst eintrat und nun die Konsequenzen aus den ihm damals gewährten Berechtigungen zu ziehen wünscht, durch Sonderkurse und verwandte Uebergangseinrichtungen zu steuern und die grossen Lücken in der Vorbildung desselben auszugleichen; für die Studenten, die von der Universität aus ins Feld rückten, werden Zwischensemester eingelegt, die ihnen einen Zeitausgleich für verlorene Studienjahre gewähren wollen, zugleich aber auch möglichst auf ihre Bedürfnisse eines Wiederanknüpfens an die Anfangssemester zugeschnitten sind. Für den der Universität aber bereits entwachsenen geistigen Arbeiter, der sich in ihm früher vertraute Forschungsgebiete wieder einzuleben wünscht, fehlte es bisher an geeigneten Hilfen, namentlich wenn er, fern von einer grösseren wissenschaftlichen Bibliothek lebend, darauf angewiesen ist, bestenfalls aus einer beschränkten Anzahl von Fachzeitschriften sich ein notdürftiges Bild von dem augenblicklichen Stande seiner Wissenschaft und dem, was die Forschung während der Kriegszeit möglicherweise an neuen Erkenntnissen gewonnen hat, zu gestalten. Diese oft recht mühselige und durch Zufälligkeiten behinderte Arbeit einer nachträglichen Orientierung wird noch dadurch erschwert, dass zahlreiche Zeitschriften während der Kriegszeit ihr Erscheinen einstellen mussten, die weiterbestehenden meist nur in stark vermindertem Umfange ausgegeben werden konnten und die ausländischen gar nicht oder vereinzelt nur auf grossen Umwegen zugänglich waren.

Hier wollen die von Prof. Dr. Karl Hönn herausgegebenen *Wissenschaftlichen Forschungsberichte*, von denen zunächst eine „geisteswissenschaftliche Reihe“ vorgesehen ist, helfend einsetzen. Von berufenen Vertretern des betreffenden Faches an deutschen Hochschulen verfasst, sollen nacheinander einzelne Hefte zusammenfassende Berichte über die folgenden Disziplinen bringen: Französische, Lateinische, Deutsche Griechische, Englische Philologie, Mittelalterliche Geschichte, Evangelische Theologie, Pädagogik, Geographie. In übersichtlicher, knapper Form sollen sie die gesicherten Ergebnisse des wissenschaftlichen Betriebes der Kriegszeit, sowie der letzten Jahre vor dem Kriege zur Darstellung bringen und dem geistigen Arbeiter alles Wesentliche in systematisch geordnetem Nebeneinander vor Augen führen, was während seiner Inanspruchnahme durch kriegerische Pflichten in seiner Wissenschaft geleistet worden ist. So soll ihm einerseits die Anknüpfung an den Stand der Forschung, wie er sie einst verlassen, leichter, vor allem aber auch der Weg zu den Aufgaben und Fragen, wie sie die Gegenwart in seinem Gebiete besonders beschäftigen, geebnet werden. Darüber hinaus dürften manche dieser Berichte auch für den allgemein geistig Weiterstrebenden von Bedeutung sein, da die spärlichen Nachrichten, die während des Krieges über neue wissenschaftliche Erkenntnisse und geistige Fortschritte an die Oeffentlichkeit gedrungen sind, nicht ausreichten, um ein wirklich abgerundetes Bild des geistigen Lebens erstehen zu lassen. Schliesslich wollen die Hefte über das, was die Geistesarbeit in den neutralen und feindlichen Ländern zur Kriegszeit an Ergebnissen zutage gefördert.

erste Aufschlüsse bieten und damit der Neuanbahnung eines internationalen Zusammenschlusses der Wissenschaft vorarbeiten.

Von den bisher erschienenen beiden Heften der *Wissenschaftlichen Forschungsberichte* behandelt das erste, von Karl Vossler bearbeitete die **Französische Philologie**. In einer Einleitung (S. 1—16) gibt der Verfasser zunächst einen Ueberblick über die wichtigsten Hilfsmittel, deren der werdende Romanist auch schon vor dem Kriege zum ersten Einarbeiten in das Gebiet der französischen Philologie und zum Beginn eigener Forschung in ihrem Reiche bedurfte. In vier Abschnitten: 1. Altfranzösisch, 2. Grammatik und Sprachgeschichte (mit Berücksichtigung des Provenzalischen, des Gemeinromanischen und Vulgärlateins), 3. Realien, 4. Literaturgeschichte — wird gleichsam ein Führer durch die zum grossen Teile ja bekannten einführenden Werke der genannten Einzelgebiete, die zum Einlesen besonders geeigneten Texte und Textsammlungen u. dgl., aber auch weiterführende Schriften und wichtige Sonderuntersuchungen geboten, die in den letzten Jahren vor dem Kriege erschienen sind und vielfach noch nicht die ihnen gebührende Wirkung auf weitere Kreise gefunden haben. Dabei wird von den altbewährten Werken, mag es sich nun um eine der historischen Grammatiken, um Literaturgeschichte, Chrestomathien oder Einzelausgaben handeln, gewissenhaft stets auch die neuste, verschiedentlich erst während des Krieges herausgekommene Auflage gebucht. Der besondere Wert dieser Einleitung liegt darin, dass sie nicht nur eine Aufzählung blosser Büchertitel bringt — obwohl eine Zusammenstellung der in ihr genannten allein schon ein gutes Verzeichnis der Werke wäre, die jede neusprachliche Bücherei von Rechts wegen als Grundbestand ihres romanistischen Teiles besitzen müsste — sondern sich über die aufgeführten Werke auch wirklich äussert, ihren Inhalt und ihre Eigenart charakterisiert, zu ihrer grösseren oder geringeren Brauchbarkeit selbständig und mit Offenheit Stellung nimmt, ausserdem aber eine solche Fülle wertvoller methodischer Bemerkungen einflicht, dass sie sowohl dem Anfänger wie auch dem Fortgeschritteneren beachtenswerte Fingerzeige für die stufenweise aufbauende Durchführung romanistischer Studien gewährt, den schon im Berufe Stehenden aber mit manchem Werke bekannt macht, das ihm während der eigenen Studienzeit noch nicht zur Verfügung stand. Ueber das bloss bibliographische Buchen und Kennzeichnen der wichtigsten Hilfsmittel hinaus gibt Vossler geistvoll und meist treffend mit wenigen Worten seiner persönlichen Auffassung über die Aufgaben und Ziele der einzelnen Unterdisziplinen und die Wege, auf denen man zu ihnen gelangen kann, ganz im allgemeinen Ausdruck: über die verschiedenen Möglichkeiten einer Beschäftigung mit altfranzösischen Texten, über den Betrieb des theoretischen Sprachstudiums, über Phonetik, Wortforschung, Namenforschung, Sprachgeographie, Mundartenforschung, über das Verhältnis von Sprache und Leben, über die Bedeutung geschichtlicher und kulturgeschichtlicher Kenntnisse und eines eigentlichen Quellenstudiums als notwendiger Voraussetzung für die Literaturgeschichte.

Der eigentliche Hauptteil (S. 17—64) enthält sodann den Bericht über **die Forschung in den Kriegsjahren**. Er gliedert sich in die Abschnitte: 1. Textausgaben und Zeitschriften, 2. Sprachwissenschaft, 3. Literaturgeschichte: a) Altfranzösische Zeit, b) Neufranzösische Zeit. Es ist naturgemäss z. T. ein Bericht über die grossen Hemmungen, welche die Forschung gerade im Gebiete der romanischen Philologie durch den Krieg erfahren hat. Als echte Kriegserscheinung anzusprechen ist auch die Tat-

sache, dass unter den Verfassern eine erstaunlich grosse Zahl weiblicher Namen zu finden ist Obwohl in verschiedenen Fällen wohl nur die Erwerbung des Doktorhutes den einmaligen Anlass zur Forschertätigkeit gegeben haben mag, so hat es doch hier und da den Anschein, als ob über die besonderen Bedingungen der Kriegszeit hinaus auch in Zukunft mit dem neuen Forschertyp der Romanistin ernstlich zu rechnen sein werde. Trotz aller Kriegsstörungen ist immerhin noch mancherlei Positives geschaffen worden

An Textausgaben hat die Dresdener „Gesellschaft für romanische Literatur“ in den ersten Kriegsjahren noch einige Bände herausgeben können: A. Hilkas 2. Band von *Athis und Prophilias* (1916), Schultz-Goras *Folque de Candie* (38. Bd., 1915), die von H Breuer besorgten Ausgaben der Artusromane *Hunbaut* und *Cristal und Clarie* (35. u. 36. Bd., 1915 u. 16), den kommentierenden Band zu W. Foersters *Rigomer* (39. Bd., 1915). Dazu gesellen sich aus dem Reiche des provenzalischen Minnesangs C. Appels sachlich wie methodisch bedeutende Ausgabe der Lieder Bernarts von Ventadorn (Halle 1915), A. Kolsens kritische Ausgabe von 34 Dichtungen der Trobadors auf Grund altprovenzalischer Hss. (Halle 1916/17), sowie das sich an weitere Kreise wendende *Provenzalische Liederbuch* von E. Lommatzsch (Berlin 1917).

Von den *Fachzeitschriften* haben die meisten der bekannteren, wenn auch mit entsprechenden Einschränkungen ihres Umfangs, den Krieg überdauert; nur die *Germanisch-romanische Monatsschrift* sah sich 1915 genötigt, ihr Erscheinen ganz einzustellen. In der Schweiz ist im Gegensatz hierzu Anfang 1917 sogar eine neue Zeitschrift, das *Archivum romanicum*, begründet worden, die namentlich für die Aussöhnung zwischen den Forschern der ehemals feindlichen Völker eine gewisse Zukunft zu haben scheint. Als weitere neutrale Neugründung wäre auch die von Vossler nicht erwähnte holländische Vierteljahrsschrift *Neophilologus* (1916 begründet) zu nennen.

Auf dem ausgedehnten Gebiete, das hier natürlich nur in Geltung für die Grenzen der romanischen Philologie als '*Sprachwissenschaft*' umschrieben wird, sind trotz des Krieges eine ganze Reihe von beachtenswerten Untersuchungen entstanden, teils systematisch zusammenfassende, teils solche mehr monographischen Charakters über einzelne Erscheinungen. Die wichtigsten von ihnen gelangen — ähnlich, wie dies in der Einleitung geschah — in der Weise zur Besprechung, dass nicht nur die Abhandlung als solche einer kritischen Würdigung unterzogen, sondern vor allem auch zu den Problemen selbst, deren Lösung oder Aufhellung in Frage steht, Stellung genommen wird. — Ueber die recht trügerischen Möglichkeiten der sicheren Dialektbestimmung eines Sprachdenkmals eröffnet eine Schülerin H. Morfs, Gertrud Wacker, in einer Abhandlung *Ueber das Verhältnis von Dialekt und Schriftsprache im Altfranzösischen* (Berlin 1916) neue Gesichtspunkte; eine andere Schülerin des gleichen Forschers, Elfriede Jacoby, hat versucht, in die alte Streitfrage der Entstehung des französischen ü-Lautes Licht zu bringen (*Zur Geschichte des Wandels von lat. u zu y im Galloromanischen,* Berlin 1916), ob mit vollem Erfolg, muss freilich dahingestellt bleiben. — Auf syntaktischem Gebiete haben E. Lerch, E. Lorck, Elsbeth Appel, Erwin Stimming verschiedene sprachliche Erscheinungen, wie *das invariable Partic. praes.* (*Roman. Forsch.* XXXIII, 2. S. 369—488. 1913), das Verhältris von *Passé défini, Imparfait, Passé indéfini* (Heidelberg 1914, zuerst in der *Germ.-rom. Monatsschr.* 1914), die Geschichte des sog. Teilungsartikels (*Beiträge*

zur Geschichte der Teilungsformel im Franz., München 1915) und die des *Accusativus cum Infinitivo* (Halle 1915, 59. Beiheft zur *Ztschr. f. rom. Phil.*) eingehender Untersuchung in Einzelabhandlungen unterworfen, während J. Haas mit seiner verdienstvollen *Französischen Syntax* (Halle 1916) bestrebt war, weniger eine die syntaktischen Erscheinungen historisch betrachtende Gesamtdarstellung als vielmehr ein grosses Schema zu geben, unter das diese alle sich subsumieren lassen. Mehr auf das Charakterisieren des syntaktischen Brauches einer bestimmten Zeit, einer Gesellschafts- oder Dichtergruppe gehen aus Untersuchungen wie die von Leo Spitzer über *Die syntaktischen Errungenschaften der französischen Symbolisten* (in: Spitzers *Aufsätzen zur rom. Syntax und Stilistik*, Halle 1918, S. 281—339) und Elise Richters *Studie über das neueste Französisch* (im: *Archiv f. d. Studium d. neueren Spr.* Bd. 135 u. 136 [1916/18]). — Die eigentliche Wortforschung, die Betrachtung von Bedeutungswandel und Bedeutungsspielraum, kommt ausser in der zuletzt genannten Arbeit zur Geltung in einer Dissertation von Helmut Hatzfeld, *Ueber die Objektivierung subjektiver Begriffe im Mittelfranzösischen* (München 1915), einer Monographie von Carl S. R. Collin über *das Suffix -ata* (Lund 1918), sowie einer Bedeutungsgeschichte des Formwortes *magis* von J. Melander (*Étude sur magis et les expressions adversaires dans les langues romanes*, Upsala 1916). — Auf lexikographischem Gebiete sind zwei schon vor dem Kriege begonnene grosszügige Werke, das *Romanische Etymologische Wörterbuch* von W. Meyer-Lübke (Heidelberg 1911 ff.) und E Levys *Provenzalisches Supplementwörterbuch* (Leipzig 1894 ff.) ihrem Abschlusse erheblich nähergekommen, während die durch Erh. Lommatzschs mühevolle und sorgsame Redaktionstätigkeit endlich möglich gewordene Veröffentlichung des grossen *Altfranzösischen Wörterbuchs* aus Ad. Toblers Nachlass, von dem seit 1915 bisher die ersten vier Lieferungen vorliegen, noch mehr eine Zukunftshoffnung ist. — Grosse Bedeutung für die Mundartenforschung wird jedenfalls das Werk von Ernst Tappolet über *Die alemannischen Lehnwörter in den Mundarten der französischen Schweiz* (Strassburg 1914 u. 17) in seiner grundsätzlichen Stellungnahme gewinnen. Sprachgeographische Probleme sucht an der Hand des *Atlas linguistique de la France* auch eine Arbeit von Margot Henschel (*Zur Sprachgeographie Südwestgalliens*, Berlin 1916) zu lösen. Ausser den wortgeographischen Studien, wie sie Gilliéron, der eine der Herausgeber des genannten grossen Sprachatlas, betreibt, beginnt neuerdings als notwendige Ergänzung einer Wirtschaftsgeographie der einzelnen Wörter auch eine Wirtschaftsgeschichte der Sachen grössere Berücksichtigung zu finden, die Benennungsgeschichte der menschlichen Einrichtungen, vorläufig freilich noch ein junges Gebiet der Forschung. Gegenüber der Ergründung des Bedeutungswandels (der Semasiologie) bietet die erst in neuerer Zeit in den Vordergrund tretende genauere Erforschung des Bezeichnungswandels (der Onomasiologie) ja mancherlei Vorzüge. In den Bahnen dieser Disziplin bewegen sich Arbeiten wie die von Hugo Schuchardt *Zu den romanischen Benennungen der Milz* (*Sitzungsber. der K. preuss. Akad. d. Wiss.*, 15. Febr., 1917), von Otmar Schroefl über *Die Ausdrücke für den Mohn im Galloromanischen* (Graz 1915), von E. Gamillscheg und L. Spitzer über *Die Bezeichnungen der „Klette“ im Galloromanischen* (Halle 1915). — Mit einer Erweiterung unserer Kenntnis der Dichtersprache bestimmter Zeiten oder Schulen beschäftigen sich schliesslich die Untersuchungen von Heinr. Gelzer über *Nature*

(Halle 1917) und von Johanna Lehmann über *Baïfs dichterische Vorstellung von Meer und Wasser* (Greifswald 1917).

Die **literaturgeschichtliche** Forschung ist, soweit sie die altfranzösische Zeit behandelt, wie vor dem Kriege in der Hauptsache Quellenforschung geblieben; die Frage nach dem dichterischen Gehalt und der Kunstform eines Werkes rein als solcher wird nur selten gestellt und in kritischer Analyse beantwortet. Immerhin hat sich manche früher für unanfechtbar gehaltene Auffassung von der Entstehung der afz. Dichtungen doch recht wesentlich verschoben. Die scharfe Unterscheidung zwischen Volks- und Kunstepen hat sich erheblich verwischt, und namentlich die Untersuchungen Joseph Bédiers in seinen kurze Zeit vor dem Kriege abgeschlossenen *Légendes épiques* (Paris 1908—13) haben wahrscheinlich gemacht, dass auch die sog. Volksepen des 12. Jhs. Kunstschöpfungen selbständigen Wertes sind, nicht nur „unechte" Nachdichtungen oder Umgestaltungen einer angeblich verloren gegangenen ursprünglichen Volkspoesie. In der Richtung einer Loslösung von der romantischen Epentheorie, in der eine vermeintlich entschwundene alte Sagendichtung eine so wichtige Rolle spielte, bewegen sich auch die Arbeiten Wilhelm Taverniers, der sich fast ausschliesslich der Erforschung des Rolandsliedes gewidmet hat. Seine Abhandlung *Vom Rolanddichter* (*Ztschr. f. rom. Phil.*, Bd. 38) stellt im besonderen fest, wie grossen Einfluss die Kenntnis Vergils und auch sonst die mittelalterliche Pflege des Lateinischen durch die Geistlichkeit auf die epische Technik des Rolandsliedes ausgeübt hat. Dieser Einfluss der lateinkundigen Geistlichkeit zeigte sich schon früher deutlich bei den ältesten dramatischen Spielen Frankreichs, zu deren Entwicklungsgeschichte neuerdings Martin Böhme in einer Untersuchung über *Das lateinische Weihnachtsspiel* (Leipzig 1917, Heft 40 der *Beiträge z. Kultur- u. Universalgesch.*) einen wertvollen Beitrag geliefert hat. — Mit dem Schaffen Chrétiens von Troyes befassen sich Arbeiten von Elise Richter über *Die künstlerische Stoffgestaltung in Chrétiens Ivain* (*Ztschr. f. rom. Phil.*, Bd. 39 [1918], S. 385 bis 397) und W. Meyer-Lübke über *Erec* (*Ztschr. f. frz. Lit.*, Bd. 44 [1918], S. 129 ff.), mit *Marie de France* eine Monographie von Emil Winkler (*Sitzungsber. d. Akad. d. Wiss. in Wien*, 188. Bd., 1918). Der Persönlichkeit und dem Wirken provenzalischer Trobadors ist K. Vossler selbst in drei Studien nachgegangen, deren erste allerdings bereits vor dem Kriege erschienen war: *Der Trobador Marcabru und die Anfänge des gekünstelten Stiles* (*Sitzungsber. der k. bayer. Akad. d. Wiss.*, Dez., 1913), *Peire Cardinal, ein Satiriker aus dem Zeitalter der Albigenserkriege* (*ebd.*, Dez. 1916), *Minnesang des Bernhard von Ventadorn* (*ebd.*, Febr. 1918). — Grösseres Licht in die Verfasser- und Quellenfrage des vielfach auch noch stark von den volkstümelnden Theorien der romantischen Schule umsponnenen *Roman de Renart* bemüht sich Lucien Foulet zu bringen (Paris 1914, 211. Bd. der hist.-phil. Kl. der *Bibl. de l'école des hautes études*). Auf die genauere Untersuchung einer einzigen Branche dieses grossen Zyklus beschränkt sich Ulrich Leo (*Die erste Branche des Roman de Renart nach Stil, Aufbau, Quellen und Einfluss*, Greifswald 1918, 17. Heft des *Roman. Museums*); er spürt besonders dem Problem des Anthropomorphismus in der Tierdichtung und seinem Verhältnis zur anschaulichen Darstellung der Tiere, sowie ganz allgemein dem reflexiven Element nach und sucht es auch chronologisch nutzbar zu machen. — Für die grössere Berücksichtigung einer für die richtige Deutung namentlich der afz. Lyrik bisher viel zu wenig herangezogenen

Hilfswissenschaft, der Musikgeschichte, tritt F. Gennrich lebhaft ein in einem Aufsatze über *Die Musik als Hilfswissenschaft der romanischen Philologie* (*Ztschr. f. rom. Phil.*, Bd. 39 [1918], S. 330—61). Von der metrisch-musikalischen Form der lyrischen Sondergattung des Virelais und ihrer Herkunft handelt die Arbeit von Elisabeth Heldt über *Französische Virelais aus dem 15. Jh.* (Halle 1916), während Marie Jessel in ihrer Schrift über *Strophenbau und Liedbildung in der afz. Kunstlyrik des 12. und 13. Jhs.* (Greifswald 1917, 15. Heft des *Roman. Museums*) auf Grund der neusten Ausgaben einen mehr statistischen Gesamtüberblick über die mannigfaltigen inhaltlichen Typen und Strophenformen von etwa tausend afz. Liedern gibt.

In dem Bericht über die literaturgeschichtliche Forschung, die es mit der neufranzösischen Zeit zu tun hat, umschreibt Vossler zunächst seine Auffassung von Literaturgeschichte dahin, dass sie weder (wie nach Sainte-Beuve) nur als Geschichte der einzelnen Dichter und Sprachkünstler noch (wie nach Taine) nur als eine Geschichte der kulturellen Strömungen zu gelten habe, dass sie weder (wie nach Brunetière) als System einer Reihe doktrinär bestimmter einzelner Literaturgattungen mit selbständiger Entwicklungsgeschichte noch (wie nach Wölfflin) lediglich als eine Geschichte der Zeitstile oder der technischen Probleme zu betrachten sei, sondern vor allem eine Geschichte der dichterischen Werke als sprachlicher Kunstwerke sein müsse, eine Auffassung, die alle anderen Erklärungen in sich begreife. — Von grösseren monographischen Darstellungen aus dem Gebiete der neufranzösischen Literaturgeschichte nennt er an erster Stelle das zweibändige Werk von Victor Klemperer über *Montesquieu* (Heidelberg 1914/15), das namentlich den Dichter in Montesquieu nachzuweisen und seine gesamte schriftstellerische Tätigkeit als seelischen Lebensweg zu deuten strebt, den er aus innerem Zwange heraus gehen musste. — Bedeutendere reine Kunstanalysen hat der Krieg nicht gebracht; doch verdienen zwei Untersuchungen, die eine über die künstlerische Entwicklung La Fontaines (Margarete Cordemann, *Der Umschwung der Kunst zwischen der ersten und zweiten Fabelsammlung La Fontaines,* Münchener Diss. 1917), die andere über den Stil eines moderneren Dichters, Leconte de Lisle (Gustav Adolf Keiser, *Stilstudien zu Leconte de Lisle,* Halle 1917), eine gewisse Beachtung. Mit einer eingehenden Darstellung von *Clément Marots Liebeslyrik* (*Sitzungsber. d. Wiener Akad. d. Wiss., phil.-hist. Kl.*, 184. Bd., 1917) hat Philipp August Becker unsere Kenntnis der französischen Renaissancedichtung bereichert. Noch nicht völlig abgeschlossen sind Leo Jordans Untersuchungen über *Cyrano de Bergerac*, sowie seine Veröffentlichung der Voltairehandschriften der Münchener Staatsbibliothek. In die Geschichte der Enzyklopädie führt ein die Dissertation von Dorothea Neumann über den *Artikel Genève des VII. Bandes der Encyclopédie* (Berlin 1917). Erst für die Zukunft zu erwarten sind, wie aus bisherigen Proben hervorgeht, an grösseren Werken eine Darstellung der Kunst des französischen Klassizismus von Hanns Heiss (vgl. den Aufsatz über *Deutschland und die klassische Tragödie*, *Internationale Monatsschr.*, März—Juni 1918), sowie von Walther Küchler über *Ernest Renan* (vgl. über Rs. Verhältnis zu Italien und der deutschen Philosophie, *Neuere Sprachen*, 1916 u. 1918). Für einen weiteren Kreis berechnet sind endlich zwei zusammenfassende Skizzen, mit denen Vossler seinen Bericht abschliesst: die eine von H. Heiss über *Wege der französischen Lyrik seit hundert Jahren* (*Ztschr. f. frz. u. engl. Unterricht*, 17. Bd., Berlin 1918, S. 98—125), die

andere ein Vortrag von Wilhelm Friedmann über *Die französische Literatur im 20. Jh.* (Leipzig 1914), jene eine knappe Zeichnung der lyrischen Entwicklungslinie von Lamartine bis auf Verhaeren, namentlich unter Berücksichtigung der vorherrschenden Lebensstimmung, dieser eine Charakteristik der neuesten französischen Dichtung bis zum Beginn des Weltkrieges, im wesentlichen nach ihren inneren Richtungen. — Auf die während des Krieges so zahlreich erschienenen mehr oder weniger polemischen Gelegenheitsschriften, die sich mit einer Kennzeichnung des neufranzösischen Wesens befassten, geht Vossler nicht ein, da sie grossenteils ihren Zweck bereits erfüllt haben und zumeist auch gar keine rein wissenschaftlichen Erkenntnisse zu gewinnen gedachten.

Zwei alphabetisch geordnete Register, ein Namen- und ein Sachverzeichnis, erleichtern die Benutzung dieses ersten der *Wissenschaftlichen Forschungsberichte*, der einen verheissenden Anfang des ganzen Unternehmens bildet. Dass die Berichte über ihre nächste Bestimmung, die eines Hilfsmittels für die erste Uebergangszeit nach dem Kriege, hinaus als regelmässige jährliche Uebersichten nach Möglichkeit auch weiterhin beibehalten werden sollen, wäre namentlich für das Gebiet der romanischen Philologie insofern sehr zu begrüssen, als der durch sie keineswegs entbehrlich werdende Vollmöllersche *Kritische Jahresbericht über die Fortschritte der rom. Phil.* gerade infolge der Grosszügigkeit seiner Anlage den Zweck nicht so rasch erfüllen kann, der ihnen zugänglicher ist: über den jeweiligen Stand der Forschung und ihre Fortschritte im Laufe eines einzelnen Jahres in den Grundzügen schnell und knapp, aber doch einigermassen ausreichend zu orientieren.

Grünberg i. Schles. Martin Klose.

Kr. Sandfeld-Jensen, Die Sprachwissenschaft (= Aus Natur und Geisteswelt 472. Bändchen). Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1915. 125 S. Gebd. 1,25 Mk.

Der Verfasser, Vertreter der romanischen Sprachen an der Universität Kopenhagen, wendet sich hier mit einer gedrängten Bearbeitung seiner in dänischer Sprache Kopenhagen 1913 erschienenen Schrift *Sprogvidenskaben* an einen grösseren Leserkreis.

Die Einleitung (S. 1—5) orientiert in der üblichen Weise über Aufgabe, Geschichte und Umfang der Sprachwissenschaft. Es folgt der umfangreichste Abschnitt des Ganzen (S. 5—75) über Leben und Entwickelung der Sprache, worin der Reihe nach Ausführungen über Veränderungen der einzelnen Wörter (Assoziative Bildungen, Lautwandel, Bedeutungswandel), über solche im Wortschatz und im Wortgefüge, ferner über den Einfluss anderer Sprachen und Sprachveränderungen im allgemeinen enthalten sind. Drei kürzere Abschnitte beschäftigen sich mit der Dialektbildung (S. 75—85), mit Sprachverwandtschaft und Sprachstämmen (S 85 bis 105) und mit dem Verhältnis von Sprachwissenschaft und Geschichte (S. 105—107). Ein ausführliches und wie es scheint ziemlich vollständiges Register und eine sehr dürftige Bibliographie machen den Beschluss.

Auf die Behandlung sämtlicher die Sprachwissenschaft betreffender Fragen hat Sandfeld-Jensen von vornherein verzichtet. In erster Linie werden die romanischen und germanischen Sprachen, daneben die slawischen in den Kreis der Betrachtung gezogen. Das Lateinische ist nur da berücksichtigt worden, wo es schlechterdings sich nicht umgehen liess. Vereinzelt tauchen auch griechische Wörter auf, sie sind stets transkribiert.

Studierende der neueren Philologie vor allem werden den Inhalt des interessanten Büchleins zweifelsohne mit grossem Nutzen sich zu eigen machen.

Walter J. Snellman, De interpretibus Romanorum deque linguae Latinae cum aliis nationibus commercio. Leipzig, Dieterich. I. T. Enarratio 1919. XVI, 183 S. Geh. 10,— Mk. II. T. Testimonia veterum. 1914. 193 S. Geh. 10,— Mk. 8⁰.

Wie aus dem Titel ersichtlich, handelt es sich um die Verwendung von Dolmetschern bei den Römern. Mit grossem Fleisse und auf Grund von umfassender Kenntnis der antiken Zeugnisse und der modernen wissenschaftlichen Literatur werden alle diesbezüglichen Nachrichten zusammengestellt und kritisch betrachtet. Die grössere Hälfte des ersten Teiles beschäftigt sich mit der Ausbreitung der lateinischen Sprache über Italien und die ausseritalischen Länder der alten Welt. Die Leser dieser Zeitschrift geht davon namentlich das fünfte und das neunte Kapitel an, die das Verhältnis der Römer zu den Galliern und zu den Britanniern zum Gegenstande haben. Wesentlich Neues wird hier nicht geboten. Der Hauptwert der Arbeit liegt m. A. nach im ersten Teile, der als eine brauchbare Materialsammlung der Forschung gute Dienste zu leisten geeignet sein dürfte.

Königsberg i. Pr. Johannes Tolkiehn.

Christian Friedrich Weiser, Shaftesbury und das deutsche Geistesleben. Mit einem Titelbild. Leipzig-Berlin 1916. B. G. Teubner. XV+564 S. Geh. Mk. 10.—. Gebd. Mk. 12.—

Die bedeutenden unmittelbaren und mittelbaren Einwirkungen Shaftesburys sind bekannt. Hume und Diderot, vor allem aber die führenden Geister unserer klassischen Literaturzeit, Herder, Wieland, Goethe und Schiller sind von ihm beeinflusst. Die Allgemeinheit kennt Shaftesbury nur als Moralphilosophen. Mit den daraus folgenden Missverständnissen räumt der Verfasser im 3. und 4. Kapitel auf, nachdem er im Vorausgehenden gezeigt hat, dass die innere Erfahrung für den englischen Philosophen der sichere Ausgangspunkt des Denkens war. Wichtige Feststellungen von Wortbedeutungen, z. B. das Adjektiv *moral,* werden hier vorgenommen.

Die ausführliche Einleitung entwickelt, wie der innerlich verwandte Absolutismus und Rationalismus als charakteristische Manifestationen romanischer Geistesart von dem germanischen Geiste zu überwinden waren. Shaftesbury korrigiert den Spinozismus, der ebenfalls dem Absolutismus zuzurechnen ist, indem er an Stelle der einzigen Substanz den Begriff der Kraft setzte. In der gleichen Weise wurde dann auch von Goethe Spinozas Lehre nach der dynamischen Seite umgebogen.

Wofür sich schon sein Grossvater politisch eingesetzt hatte, das war auch das Ziel von Shaftesburys Philosophie, nämlich gegen Absolutismus und Romanismus das germanische Prinzip der Autonomie durchzusetzen, Leben und Freiheit vor der Tyrannei der Willkür zu schützen. In dem jesuitischen Oesterreich und dem protestantischen Preussen wurden ihm die Gegensätze zwischen Lebensgebundenheit und Lebensentfaltung, zwischen Romanismus und Germanismus klar. Shaftesbury, von wahrhaft deutscher, idealistischer Gesinnung beseelt, ein Gegner des Right or Wrong-Prinzips, von seinen Landsleuten deshalb auch spöttisch belächelt, war von der gewalttätigen englischen Realpolitik, die er in den letzten Jahren seines Lebens mit ansehen musste, sehr enttäuscht. Den ungeheuren, Seele und Welt verschlingenden nationalen Egoismus und die politische Engherzigkeit, die den Frieden von Utrecht zeitigten und England zur Beherrscherin der Meere machten, betrachtet er als Hauptfehler seines Volkes

Das formalistisch-klassizistische Element wurde bisher an Shaftesbury zu sehr betont und dadurch sein eigentliches Wesen als „Mystiker“ im weitesten Sinne (vergl. S. 57) verkannt. Er fasst die Welt und sich selbst als schöpferische Formkraft, ein von innen her Bestimmtes auf. Tätigkeit, Schöpferkraft ist das Subjekt, von dem er ausgeht. Er legt den Nachdruck nicht auf den Verstand, sondern auf Wille und Gefühl: „'Tis not a head merely, but a heart and resolution which must complete the real philosopher,“ so schreibt Shaftesbury einmal (S. 93). *Action* ist eines seiner Stichworte (S. 58), alle Starrheit lösst sich ihm auf in Bewegung. So ist seine Philosophie „Verinnerlichung“, wie der Verfasser das I. Kapitel überschreibt.

Shaftesburys Ideen wurzeln zum grossen Teil in der Gedankenwelt des Neuplatonikers Plotin, mit dem sich besonders das V. und VI. Kapitel beschäftigen. Jenem Griechen und den Germanen ist, wie W. in meisterhafter Weise zeigt, der gleiche Drang zur Innerlichkeit eigen.

Es ist unmöglich, auch nur auszugsweise von dem reichen Inhalt der folgenden Abschnitte einen Begriff zu geben. Mag der Verfasser nun von dem Geschmacksbegriff, von Natur und Natürlichkeit, Staat und Gesellschaft, Wissenschaft oder Religion handeln, immer wieder wird man seine wohl etwas breite, aber tief schürfende Darstellung der philosophischen, künstlerischen, geschichtlichen und literarischen Probleme bewundern. Er hat ein Werk von bleibendem Wert geschaffen, an dem niemand, der Shaftesbury und seine befruchtende Einwirkung auf das deutsche Geistesleben kennen lernen will, vorübergehen darf. Auch die reiche, mit kritischen Bemerkungen versehene Bibliographie, für die bis jetzt nur Paul Ziertmann und Benj. Rand Beiträge geliefert hatten, wird man dankbar begrüssen. Sehr vermisst man dagegen bei einem so bedeutenden und umfangreichen Buch ein Sach- und Personenregister.

Max Deutschbein, Sprachpsychologische Studien. Cöthen. 1918. Otto Schulze. 40 S. Mk. 1,30.

Im Anschluss an sein *System der neuenglischen Syntax* (ebenda, 1917) beschäftigt sich der Verfasser mit der genauen Begriffsbestimmung gewisser grammatischer und sprachpsychologischer Ausdrücke. Ein I. Abschnitt handelt von den neutralen oder indefiniten Formen. In einem Satze wie „Alle Fische schwimmen“ ist „schwimmen“ nicht Präsens, denn der Satz gilt nicht nur von der Gegenwart, sondern auch von der Vergangenheit und Zukunft. Als neutralen Numerus fasst D. englische Formen auf wie: *a ten-pound note; a four-wheel carriage; trout, salmon, fish; sail, cannon, shot* u. a. Die übliche Erklärung als Kollektiva weist er zurück, wofür aber gerade Jespersen auch neuerdings noch (*Growth and Structure of the English Language*, 3. Aufl., S. 185/6) überzeugende Beispiele anführt. Immerhin eine richtige Beobachtung dürfte der Verfasser gemacht haben, wenn mir auch seine Erklärung noch keineswegs als ausreichend erscheint. Merkwürdig ist nur, dass die Sprachen nirgends besondere Formen für neutralen Numerus, Kasus, Modus, Tempus, Aktionsart gebildet haben. Vielmehr müssen in den einzelnen Sprachen, oft auch in derselben Sprache, verschiedene bereits vorhandene Formen wie Singular, Nominativ, Präsens u. a. als Ersatz die neutrale Funktion übernehmen. Von der grössten Wichtigkeit für die Sprache sind die Unterschiede des subjektiven, objektiven und neutralen Denkens. Im Englischen ist das objektive Denken besonders stark entwickelt. Diese Erkenntnis ermöglicht dem Verfasser die Erklärung mancher sonst unklarer Erscheinungen (S. 20ff).

Die folgenden kürzeren Abschnitte handeln von den verschiedenen Bedeutungen der Aktionsarten, von der Definition des Indikativs, der nach D's Darlegungen die Identität von Sein und Denken betont, und von dem nicht leicht zu erklärenden Akkusativ nach den Verben der sinnlichen Wahrnehmung. Allerdings besteht die Schwierigkeit nur dann, wenn man wie der Verfasser in dem Akkusativ etwa einen Kausativus sieht. Die Lehre der Identität von Denken und Sein, die übrigens auf Hegel zurückgeht, ist aber nicht mehr haltbar. Begriff und Wirklichkeit decken sich niemals. Das darf der Verfasser bei seinen weiteren Untersuchungen nicht übersehen.

Im Anschluss an die obigen Bemerkungen über die neutralen Formen sei noch eine Beobachtung mitgeteilt, die sich vor einiger Zeit bei der Lektüre der Schrift: *Studien zu Paul Hervieu als Romancier und als Dramatiker* von Helene Burkhardt (Zürich 1917) machte. Die Verfasserin verwendet massenhaft an Stelle des zu erwartenden Präsens die Formen des Futurs, denen hier ebenfalls etwas wie eine neutrale Funktion zukommt. So heisst es z. B. S. 21: „Wie Baudelaire finden die Goncourt alle Natur abstossend, ein Standpunkt, den Hervieu auch in *L'Alpe homicide* vertreten wird." Oder S. 29: „Von diesen zwei stark kontrastierenden Zügen .... wird der zweite Zug, das Naturgefühl, nach kurzem Auftauchen .... wieder völlig verschwinden, der erste aber nach langem tastendem Suchen sich .... auswachsen".

Paul Cauer, Die Kunst des Uebersetzens. Ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht. 5., vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1914. VIII+179 S. Gebd. 4,— Mk.

Obwohl das Buch durchaus, vor allem auch in seinen zahlreichen Beispielen, für den Unterricht in den alten Sprachen bestimmt ist, wird doch auch der Neuphilologe, sofern er diese versteht, von seiner Lektüre reichen Gewinn haben. Muss doch auch im neusprachlichen Unterricht, so verschieden man auch sonst über Methode und Ziel denken mag, das Uebersetzen nicht nur als Mittel zum Zweck, sondern auch um seiner selbst willen gepflegt werden. Auch im Unterricht der Oberklassen kann man immer wieder die Erfahrung machen, wie schwer es den Schülern fällt, fremdsprachliche Abschnitte in die entsprechende deutsche Form zu giessen. Verstand und künstlerisches Empfinden können in gleicher Weise dadurch gefördert werden. Was man heute vielfach vergessen hat, in früheren Zeiten war man sich dessen klar bewusst, dass es eine Kunst des Uebersetzens gibt. Ich verweise nur noch einmal auf das von mir in dieser *Zeitschrift* (Bd. 16,148) besprochene Buch von W. Fränzel: *Geschichte des Uebersetzens im 18. Jahrhundert* (Leipzig 1914).

Mit Recht wendet sich C. in aller Schärfe gegen die ohne Rücksicht auf die Grundbedeutung der Wörter zurechtgestutzten Spezialwörterheftchen und Anmerkungen, die durch eine scheinbare Bequemlichkeit und Zeitersparnis den Schüler nicht minder wie die Bedeutung des Sprachunterrichts überhaupt schädigen. Auch der Exkurs über den Gebrauch des Lexikons bietet dem Neusprachler manche treffliche Bemerkung. Nicht eine möglichste Erleichterung und Mechanisierung darf das Ziel des Unterrichts sein, sondern durch sprachgeschichtliche und sprachpsychologische Betrachtungsweise muss auch der Betrieb des Französischen und Englischen in unseren höheren Schulen, abgesehen von den Uebungen in der praktischen Beherrschung der Fremdsprache und der verständnisvollen

Einfühlung in ihren Geist, wozu gerade auch wieder das Uebersetzen beitragen wird, immer mehr auf eine höhere wissenschaftliche Stufe gehoben werden. Dann wird man sich auch in Kreisen der Volksschullehrer nicht mehr so leicht dem Wahn hingeben, als könne in den modernen Fremdsprachen, hauptsächlich auf der Unter- und Mittelstufe, jeder unterrichten, der einmal Französisch oder Englisch gelernt oder sich einige oberflächliche Fertigkeit in der praktischen Handhabung dieser Sprachen erworben hat.

Darmstadt. Albert Streuber.

Otto und Erna Grautoff, Die lyrische Bewegung im gegenwärtigen Frankreich. Eine Auswahl. Verlag von Eugen Diederichs, Jena 1914 239 S. 4,50 Mk.

Dieser Band moderner französischer Lyrik ist durchweg den Lebenden gewidmet, die hier in bunter Reihe mit einigen ihrer schönsten Dichtungen erscheinen. Es kommen darin zu Worte: René Arcos, Emile Cottinet, Lucie Delarue-Mardrus, Léon Deubel, Georges Duhamel, Paul Fort, Henri Franck, René Ghil, André Gide, Fernand Gregh, Henri Guilbeaux, Francis Jammes, Gustave Kahn. Tristan Klingsor, Elsa Koeberle, Vanlerberghe, Philéas Lebesque, Alexandre Mercereau, Stuart Merrill, Jean Moréas, Gabriel Monrey, John Antoine Nau, Comtesse Mathieu de Noailles, Florian-parmentier, Cécile Périn, Marcel Raybaud, Henri de Regnier, Jules Romains, Jean Royère, André Spire, Henri Vandeputte, Théo Varlet, Emile Verhaeren, Francis Vielé-Griffin, Charles Vildrac. Es erübrigt sich, des näheren auf die literarische Bedeutung der mannigfachen Dichter einzugehen. Die der Grautoffschen Auswahl vorangehende Einleitung gibt einen recht geschickten Einblick in die Strömungen der modernen französischen Lyrik. Die Uebersetzungen Erna Grautoffs sind durchweg ansprechend.

Max Kahlbeck, Paul Heyse und Gottfried Keller im Briefwechsel. Verlag von Georg Westermann, Braunschweig 1919 450 S. mit zwei Bildnissen. Gebd. 16,50 Mk.

Die Sammlung Kahlbecks ist dadurch wertvoll, dass die beiden Dichter, deren herzliche Freundschaft sich über drei volle Jahrzehnte (von 1859 an) erstreckt, sich hier offen und rückhaltlos in ihrem ganzen reifen, abgeklärten Persönlichkeitswerte geben. Bei der grossen Zahl der bereits bekannten Heyse- und Kellerbriefe kann man wesentlich Neues nicht erwarten. Für uns werden die Mitteilungen Heyses über seine provenzalischen und italienischen Novellen von besonderem Reize sein. Ich finde die Erläuterungen des eine grosse Beschlagenheit offenbarenden Herausgebers etwas zu sehr ins Kleine gehend und nicht straff genug bei der Sache bleibend. Die Einleitung wirkt stellenweise stilistisch und gedanklich direkt komisch. Das Buch, das im übrigen trotz dieser Mängel von jedem Freunde Kellers und Heyses gern gelesen werden wird, hat ein sehr ansprechendes äusseres Gewand bekommen.

Max Wieser, Deutsche und romanische Religiosität. Fénelon, seine Quellen und seine Wirkungen. Furche-Verlag, Berlin 1919. 184 S. 6,50 Mk.

Max Wieser hat uns in der Lüneburger Heide ein recht nachdenkliches Buch geschrieben. Der Unterschied zwischen der deutschen und romanischen Sittlichkeit in ihrer Beziehung zu Ideal und Wirklichkeit wird an dem Beispiel Fénelon dargestellt. Dieser Mann, der zuerst vor

Kant die vollkommene Uneigennützigkeit des Sittlichen gesehen und damit sein Leben erfüllen zu können geglaubt hat, war zugleich der Selbstsucht, dem krassesten Egoismus am meisten zugänglich und hat damit der „Sentimentalität" den grössten Vorschub geleistet. Der erste Teil des Buches behandelt nach Kennzeichnung des spanisch-französischen Mystizismus den Mystizismus der heiligen Theresia, des Jean de la Croix, der Mme Chantal und des Franz von Sales; der zweite Teil legt auf fast 100 Seiten den Mystizismus Fénelons dar, während der dritte Teil die Stellung von Fénelons Mystizismus im deutschen Geistesleben dartut. Was dem Buche Wiesers seinen hohen Wert gibt, ist, dass über allem Tatsächlichen, das klar und anschaulich herausgearbeitet ist, das allgemeine sittliche Prinzip steht, das für uns Deutsche in den Worten liegt: Tue das Gute um des Guten willen! Damit ist auch der grundsätzliche Unterschied zwischen der deutschen und romanischen Religiosität und Sittlichkeit festgelegt.

Vespasiano de Bisticci, Lebensbeschreibungen berühmter Männer des Quattrocento. Ausgewählt, übersetzt und eingeleitet von Paul Schubring. Aus der Sammlung: Das Zeitalter der Renaissance. Ausgewählte Quellen zur Geschichte der italienischen Kultur, II. Serie 2. Band. Verlegt bei Eugen Diederichs, Jena 1914.

Das Lebenswerk Bisticcis *Vite di uomini del secolo XV* liegt hier in einer Auswahl vor. B. war einer jener Florentiner Buch- oder besser gesagt: Manuskriptenhändler, die infolge ihrer einzigen Kenntnis der Literatur jener Zeiten die gesuchten und gegebenen Begründer der Bibliotheken der Grossen des Quattrocento waren. So legte B. die Bibliothek des Cosimo de' Medici und die des Herzogs Federigo da Montafeltre in Urbino an. Für den ersteren stellten 45 Schreiber in 22 Monaten 200 Bände her. Das ist eine ausserordentliche Leistung, wenn man sich erinnert, mit welcher Sorgfalt die Werke geschrieben, mit welcher Mühe die Originalwerke beschafft und mit welcher künstlerischen Vollkommenheit Miniaturen und Initialen nachgebildet wurden. In den ausgewählten 48 Viten betrachtet B. alle Haupt- und Staatsaktionen mit dem Auge eines frommen eingefleischten Florentiners, all die ungezählten kleinen Intimitäten plaudert er aus, die gute alte Zeit lobt er, während seine Söhne und Enkel mit Tadeln überschüttet werden, weil sie seinen Anschauungen und seinem Gewerbe nicht die nötige Ehrfurcht entgegenbringen. Die Uebersetzung liest sich fliessend, die 23 Abbildungen sind eine wertvolle Beigabe. Die Ausstattung ist, wie bei allen Bänden der Sammlung, ansprechend.

Karl Engelke, Le petit vocabulaire. Französisch-deutsche Wörtersammlung, geordnet nach Bildern aus Natur und Menschenleben nebst einem Anhang: Die Stammformen der unregelmässigen Verben, ihre Komposita und ihre phraseologische Verwendung. Zweite umgeänderte und vermehrte Auflage. Verlag von Fr. A Perthes A.-G. Gotha 1919. 61 S 1,50 Mk.

In der neuen Auflage sind die Wörter teilweise neu gruppiert; von einer Einteilung nach Klassen ist abgesehen. Der Stoff ist vermehrt worden. Eine ausserordentlich erfreuliche Erweiterung des Büchleins sind die im Anhange gebrachten unregelmässigen Verben, denen jedesmal treffende Beispiele für ihre oft vielseitige phraseologische Verwendung beigefügt sind. Das Büchlein ist ein vorzügliches Hilfsmittel für den französischen Unterricht, — nicht nur für Schüler, sondern auch für den Lehrer, der manche wertvolle Anregung aus dem Büchlein schöpfen wird.

Walter Keller, Die schönsten Novellen der italienischen Renaissance, ausgewählt und übersetzt. Verlag von Orell Füssli. Zürich 1918. Geh. 20,— Mk., gebd. 25,— Mk.

Diese Sammlung hat uns viel Freude bereitet, da sie uns einmal so recht schön den schier unerschöpflichen Novellenreichtum der Renaissance gezeigt hat. Neben Dante, Petrarca und Boccaccio kommen hier Autoren wie Fiorentino, Masuccio, Enea Silvio, Luigi da Porto, Bandello, Giraldi usw. zu Worte. Die Auswahl ist geschickt getroffen; am Schlusse des Buches findet der Leser Genaueres über die einzelnen Autoren und ihre Werke.

Ratzeburg i. L. Ulrich Molsen.

Georg Eilers, Lições Portuguezas. Leipzig, Teubner 1919. Gebd. 3,80 Mk.

Das vorliegende Lehrbuch, das in handlichem Format rund 200 Seiten umfasst, ist in der Teubnerschen Sammlung Kleiner Sprachbücher erschienen und will dem Lernenden ein bequemer Führer ins Gebiet der portugiesischen Sprache sein. Als Vorbemerkungen bringt es eine Einführung in die portugiesische Phonetik, die im allgemeinen ihrer Aufgabe auf geringem Raum gut gerecht wird. Etwas summarisch erscheint aber immerhin die Behandlung des wichtigsten Teiles der portugiesischen Lautlehre, der Nasallaute. Da scheint mir doch eine ausführlichere Darstellung angebracht zu sein. Vielleicht wäre es auch nützlich gewesen, ähnliche oder entsprechende französische Laute zur besseren Erläuterung heranzuziehen. Die meisten, denen das Buch dienen soll, sind doch des Französischen mächtig. Dabei soll jedoch nicht im entferntesten die Schwierigkeit verkannt werden, gerade dieses Kapitel ohne Lehrer dem Lernenden nahe zu bringen.

Der erste und zweite Teil des eigentlichen Lehrganges enthalten 35 Lektionen, die in ihrem Verlauf bezug nehmen auf entsprechende Paragraphen des dritten, der Grammatik gewidmeten Teiles, der durchweg sehr gut ist. Für den Anfänger dürfte es allerdings störend sein, dass in ihm — wenigstens in den zuerst anzuziehenden Teilen — die Aussprache nicht gegeben ist. Das wäre eine kleine Mehrarbeit gewesen, für die der Anfänger sicher Dank gewusst hätte.

Was den stofflichen Inhalt der einzelnen Uebungsabschnitte angeht, so darf man offen zugeben, dass dieser recht geschickt gewählt ist und dank der Heranziehung auch moderner Gegenstände und wichtiger Zukunftsfragen sowie politischer, geographischer, geschichtlicher und sozialer Themata ganz dazu geeignet ist, das Interesse des Lernenden dauernd wach zu halten und ihm andererseits Einblick zu verschaffen in Dinge, die der Deutsche, der mit Portugiesen in Fühlung treten will, kennen muss. — Sehr beherzigenswert ist vor allem der Epilogo *O dominio de uma lingua* von D. Antonio de Mello auf Seite 97. Leider vermisst man ein Eingehen auf die wichtigsten Grössen der portugiesischen Literatur. Dazu hätte schliesslich eine oder zwei Lektionen genügt

Den Uebungsstücken schliesst sich ein vierter Teil an, der die nötigen Vokabeln liefert, auch nicht immer mit ganz freigiebiger Aussprachebezeichnung Ein wenig störend, jedoch nicht hemmend ist das Abweichen der Aussprachebezeichnung von der sonst üblichen Art. Klarer wäre es z. B., wenn der Verfasser das geschlossene o mit ō und das offene mit ŏ angäbe oder, um Längenbeeinflussung auszuschalten, das erstere mit ọ, das letztere mit ǫ; entsprechend die andern Vokale. Doch das sind Kleinigkeiten.

Das Buch wird beschlossen durch ein portugiesisch-deutsches und deutsch-portugiesisches Wörterverzeichnis, die beide etwas mager ausgefallen sind.

Im ganzen ist das Werk als sehr brauchbar zu bezeichnen. Sicher eignet es sich vorzüglich bei Erteilung des Unterrichts durch einen Lehrer. Allein auch beim Selbstunterricht dürfte es Gutes leisten, zumal wenn der Studierende sich Mühe gibt und langsam Schritt vor Schritt den vorgezeichneten Weg geht, erst recht, wenn er schon Sprachkenntnis und grammatische Allgemeinbildung mitbringt. Für einen, der es zur Weiterbildung benutzen will, nachdem er die Aussprache vom Lehrer gründlich gelernt hat, ist es von allergrösstem Wert, denn es hilft schnell und bringt Vieles und Gutes. Möge dem Buche Eilers eine gute Aufnahme und weite Verbreitung beschieden sein.

Greifswald. Fritz Lejeune.

Max Kaluza, Chaucer-Handbuch für Studierende. Leipzig, Tauchnitz 1919. 247 S. Gebd. 7,— Mk.

Wie der Verfasser im Vorwort sagt, ist es seine Absicht, „eine reichhaltige Auswahl aus Chaucers Werken und alles, was zum Verständnis derselben erforderlich ist", darzubieten. Um diese Mannigfaltigkeit zu erzielen, wählt er seine Texte aus den verschiedensten Werken Chaucers, mit den kleineren Gedichten der Jugendzeit (A B C usw.) beginnend, um dann die grösseren Werke aus der ersten Periode von Chaucers Schaffen (*Book of the Duchesse, Romaunt of the Rose*) und daran anschliessend die aus der zweiten (1373—85: *Boece, Hous of Fame, Parlement of Foules, Troilus und Criseyde*) und dritten Periode (1385—1400: *Legend of Good Women, Canterbury Tales, Astrolabe*) in umfangreicher Auswahl und in der Schreibung der besten erhaltenen Handschrift wiederzugeben. So empfängt der Leser einen guten Gesamteindruck von dem Inhalt der einzelnen Werke selbst, der noch durch die dem Texte jeweilig vorausgeschickten Einleitungen vervollständigt wird, gleichzeitig aber darf er einen Einblick in die fortschreitende Entfaltung von Chaucers dichterischem Schaffen tun. Besonders lehrreich wäre es zu diesem Zweck gewesen, die beiden Fassungen des Prologs der *Legend of God Women*, über deren Entstehungszeiten die Meinungen der Forscher auseinandergehen, nebeneinander abzudrucken, wie dies Skeat in der Oxford Edition tut, doch wäre dies dem Verfasser wohl schon der Papierknappheit halber nicht möglich gewesen. — Für wissenschaftliche Textkritik bieten die Fussnoten mit den wichtigsten abweichenden Lesarten reichen Stoff. Hierbei ist dem Referenten allerdings unter Umständen nicht ganz klar geworden, warum der Verfasser die zugrunde gelegte Handschrift verlässt zugunsten einer anderen Lesart, die uns weder im Sinn noch im Versmass besser erscheinen will, so C. T. (A 774, S. 133), L. G. W. 855, S. 09 u. a. O., anderseits bleibt er seinem Text treu, auch wo andere Handschriften sich durch Metrum oder Sinn zu empfehlen scheinen, z. B. C T. (A 49 siehe He. Ha; von A 396 s. G.; A 520 s. Ha; A 2683 s. D.) — Zum richtigen Verständnis Chaucers Sprache und Versbau sollen die den Texten folgenden Abhandlungen anleiten. Wie der Verfasser im Vorwort betont, hat er sich in diesen Abschnitten sehr kurz fassen müssen, daher sind sie zur Wiederholung für den schon einigermassen Bewanderten oder als erste knappe Einführung wohl geeignet. Wer sich eingehender mit Chaucers Sprache und Versbau beschäftigen will, wird gut tun, Kaluzas *Historische Grammatik* II. Teil und seine *Englische Metrik*, sowie Ten Brinks: *Chaucers*

Sprache und Verskunst daneben zu gebrauchen, hierin besonders § 274 ff., die den Unterschied zwischen Akzentverschiebung und Taktumstellung klarlegen, während es nach dem *Chaucer-Handbuch* den Anschein haben könnte, als ob beide dasselbe bedeuteten; so heisst es daselbst S. 211 „Am Anfang des Verses und gelegentlich auch nach der Zäsur kann Akzentverschiebung oder Taktumstellung in der Weise stattfinden, dass abweichend von dem gewöhnlichen Versschema Hebung und Senkung vertauscht werden.“ Uebrigens ist nach Ten Brink § 279 die legitime Akzentverschiebung auch „von den übrigen Teilen des Verses nicht ausgeschlossen, da sie eben dem metrischen Bedürfnis dienen soll;“ und Schipper: *Englische Metrik* I, S. 460 sagt: „die Taktumstellungen können an allen Stellen des Verses mit Ausnahme des letzten Versfusses eintreten, wenn sie auch in der Regel nur in dem auf die Zäsur folgenden Takte sich finden.“

Beiläufig zur Verwendung bei einer 2. Auflage folgende Druckfehler: In der Vorrede der C. T. muss es S. 170 Virginia (nicht Virgina), in dem Abschnitt über Chaucers Reim S. 213 sollte es noumbre (Inf.), noumbre (Subst.) B. D. 439 f., statt noumbre (Subst.) noumbre (Inf.) als Beispiel für den überreichen Reim heissen. S. 214 spricht der Verf. über die Form der Ballade und erwähnt bei E. P. das fünfzeilige Geleit: Dieses reimt a a b b a (nicht a b a b b, vergl. S. 23). Andere kleine Versehen fallen wohl der Schnelligkeit der Drucklegung zur Last, so die zweimaligen Angaben von dem Todesjahr von Chaucers Frau Philippa (S. 7 und S. 8), von dem der L. G. W. zugrunde gelegten Text G (S. 99 Text der Vorrede und Fussnote) und von der Reimstellung der C. V. als Geleit beigegebenen zehnzeiligen Strophe a a b a a b b a a b (S. 214, 4 und S. 215 oben). — Im Verzeichnis der Abkürzungen S. 246 f fehlen die Angaben:

Cl. T. = Clerk's Tale (Grisildis).
Kn. T. = Knight's Tale (Palamon und Arcite).
M. L. T. = Man of Law's Tale (Constance).
M. T. = Monk's Tale.
S. N. T. = Second Nonnes Tale (Lyf of Cecile).
Cx. = Caxton (siehe H. F., S. 54 f., während der Verf. sonst Caxton Ca. abkürzt).
He. = Hengwrt Ms. (C. T.).
W. = Willert (H. F., S. 45).
Sk. = Skeat
J. K. = John Koch } sind in den Abkürzungen zweimal erwähnt.

Nicht ganz glücklich ist die Wahl der gleichen Abkürzungen A, B, D, E, F, G einmal für die Gruppen der C. T. und dann für die verschiedenen in den Fussnoten angegebenen Handschriften; ausserdem ist

Co. = Corpus Christi College, Cambridge 61. (T. C.)
und Corpus Christi College, Oxford. (C. T.)

Die Globe Edition ist bei den Abkürzungen der Werke mit Gl. Ed., bei denen der Handschriften mit Gl. bezeichnet. —

Vielen Studierenden und auch manchem Oberlehrer, der sich nicht in dem glücklichen Besitz grösserer Nachschlagewerke befindet, wären gewiss einige Namenerklärungen mit zugehörigen Erläuterungen im Wörterverzeichnis sehr erwünscht, so Sir Otes de Graunson (s. S. 22), Macrobye (S. 58, P. F. 111); Aleyn (S. 61, P. F. 316); Malkyn S. 161, C. T. (B. 30); Canacee S. 162, C. T. (B. 78); Lynyan S. 169, C. T. (E. 34); the Book of the XXV Ladies (Skeat: nynetene Ladies = L. G. W.) S. 206, C. T. (J. 1088) usw.; aber die Erklärungen hierzu sind wohl dem die Uebungen abhalten-

den Professor vorbehalten. — Die nötigsten Vokabeln sind hinten im Glossar zusammengestellt.

An der Spitze des Buches finden wir eine allgemeine Einleitung mit einem Ueberblick über das Leben, die Werke und die Belesenheit Chaucers, sowie über die wichtigsten Chaucer-Handschriften und -Ausgaben Die ausgewählten Texte besitzen, wie schon oben erwähnt, je eine Sondereinleitung, die über Abfassungszeit, Strophenbau, die verschiedenen Handschriften, Quellen usw. Aufschluss gibt. Leider sind die Gründe für die Annahme der Abfassungszeit nicht immer angegeben, vergl. C. T., S. 112.

So bietet Kaluzas *Chaucer-Handbuch* eine Fülle von Belehrung und durch die beigefügte Bibliographie auch reiche Anregung zu selbständigen Studien. Daher wird es nicht nur Studierenden, für die es zunächst bestimmt ist, sondern auch denen, die bereits als Lehrer tätig sind, eine gute Handhabe zu ihrer eigenen Fortbildung und zur Vertiefung ihrer Literatur- und Sprachkenntnisse sein.

Breslau. E. Appel.

Luise Sigmann, Die englische Literatur von 1800—1850 im Urteil der zeitgenössischen deutschen Kritik (= Anglistische Forschungen, herausgegeben von J. Hoops, Heft 55). Heidelberg, K. Winter, 1918. 319 S. 12,20 Mk.

Die Verfasserin hat sich eine recht umfangreiche Aufgabe zur Behandlung gewählt; denn die Masse der englischen Literatur, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bei uns kritisch bearbeitet wurde, ist sehr ansehnlich, zumal wenn man hier nicht nur die Zeitungs- und Zeitschriftenkritik, sondern auch die Uebersetzungsliteratur und Aeusserungen in Tagebüchern und Briefen mitrechnet, wie Sigmann es tut. Die Quellen, aus denen sie schöpft, gliedert sie in kritische Zeitschriften deren sie fünf heranzieht, in belletristische Zeitschriften (4), Tagebücher und Briefe (7 Werke) und literarhistorische Schriften (4). In der Bearbeitung geht sie chronologisch vor, indem sie mit der Seeschule beginnt, einzelne hervorragende Dichter wie Scott, Moore, Byron, Bulwer und Dickens in selbständigen Kapiteln behandelt, die übrigen Schriftsteller aber in Gruppen nach den einzelnen Dichtungsarten zusammenfasst.

In dem Buche bringt sie eine stattliche Menge von Material zusammen, auf dessen Einzelheiten hier naturgemäss nicht eingegangen werden kann. Wer in Zukunft aber bestimmte Tatsachen und Angaben über die Bekanntschaft und Verbreitung der englischen Literatur in Deutschland sucht, der wird hier einen recht brauchbaren Führer finden, wenn gleich selbstverständlich nicht alles, was etwa aufzuspüren wäre, beigebracht ist.

Im Schlussabschnitt sucht sie einen zusammenfassenden Ueberblick zu geben, der sich freilich auch ein wenig in Einzelheiten auflöst. Immerhin ergibt sich daraus, was man freilich auch schon wusste, dass die grösste Anziehungskraft auf die Deutschen der englische Roman ausübte und dass die Vertreter desselben rasch und dauernd ihre Stellung bei uns gefunden haben. Dass Lyrik, Epik und Drama dagegen sehr viel weniger bei uns bekannt geworden sind, liegt einmal an der Minderwertigkeit des englischen Dramas jener Zeit, dann aber auch daran, dass die deutsche Literatur in diesem halben Jahrhundert an Lyrik und Dramatik sehr grossen Reichtum und erhebliche eigene Werte aufzuweisen hat. Bemerkenswert ist ferner, dass die reiche Uebersetzungsliteratur, die am besten die Kenntnis fremder Werke vermittelt, bis auf wenige

Ausnahmen geschäftlichen Gründen ihren Ursprung verdankt und nur in seltenen Fällen mit künstlerisch gediegenen Leistungen aufwartet. Daher kommt es auch, dass eine Unmenge von völlig wertlosen, heute längst vergessenen Romanen und Erzählungen, die dem damaligen Geschmack der Menge gefielen und ihre Lesewut stillten, auf der Bildfäche erscheint, eine Zeitlang sehr beliebt ist, dann aber ziemlich spurlos wieder verschwindet.

Im einzelnen das Werk sachlich nachzuprüfen, hiesse einen guten Teil der mühevollen und zeitraubenden Arbeit noch einmal leisten, was mir nicht möglich ist. Aber einige anspruchslose Bemerkungen, die ich mir beim Durchlesen gemacht habe, will ich doch mitteilen. Die Zeitschriftenliteratur hätte wohl noch weiter durchforscht werden können Ohne dass ich es selbst z. Z. feststellen kann, nehme ich an, dass z. B. die *Augsburger Allgemeine Zeitung* einschlägige Beiträge enthält. Der von Gutzkow herausgegebene *Telegraph* bringt 1837 in Nr. 6 einen Aufsatz Gutzkows über Shelley (jetzt *Werke*, herausgegeben von Gensel XI, S. 60 ff.). Diese Zeitschrift wäre noch weiter durchzusehen, wie sich auch bei Gutzkow eine grosse Anzahl von Beziehungen auf englische Schriftsteller findet. Auch Grillparzers freilich recht knappe Bemerkungen über Byron, Moore und Scott in den *Studien zur englischen Literaturgeschichte* (*Werke*, herausgegeben von M. Necker XIV S. 235 ff.) hätten wohl Erwähnung verdient. Von Hebbel fällt in diese Zeit ein Aufsatz über Byron in Kühnes *Europa* (1847) (*Werke*, herausgegeben von H. Krumm XII, S. 268 ff.). Von literaturgeschichtlichen Schriften wären noch in Betracht gekommen C. A. Richter, *Freiligrath als Uebersetzer* (Berlin 1899) und neben Ochsenbein, *Die Aufnahme Lord Byrons in Deutschland* (Berlin 1905), dessen Titel übrigens S. 93, Anmerkung, nicht genau genannt und auch entgegen der dortigen Angabe nicht in die *Bibliographie* aufgenommen ist, auch Melchior, *H. Heines Verhältnis zu Lord Byron* (Berlin 1903).

Schliesslich sei noch eine Unklarheit berichtigt. S. 283 ff. bespricht die Verfasserin einen gewissen Wilson und äussert dazu in einer Anmerkung: „Es ist uns nicht möglich gewesen, Persönlichkeit und Lebensdaten dieses Schriftstellers festzustellen, ein neuer Beweis, dass sein Ruhm nur sehr vorübergehend war und nur auf einer flüchtigen Strömung beruhte“. Als Werke von ihm führt sie an *Tom Cringles Schiffstagebuch* oder *Abenteuer eines Seeoffiziers* und *Benjamin Brails Seezüge* (beide 1836). Hier herrscht grosse Verwirrung. Zunächst war der betreffende Wilson gar nicht so schwer festzustellen. Z. B. geben das *Dictionary of National Biography*, Chambers's *Cyclopædia of English Literature*, *Allibone's Critical Dictionary of English Literature and British and American Authors* (London 1872) und Shaw-Smith, *History of English Literature* (14. ed. London 1883) hinreichende Auskunft. Dieser Wilson ist Professor John Wilson (1785—1854), Leiter von *Blackwood's Magazine*, Freund und Schüler von Wordsworth, ein hochangesehener und beliebter Schriftsteller. Den Roman *Tom Cringle's Log* hat aber nicht er geschrieben, sondern Michael Scott (1789—1835), was übrigens ausser in den genannten grösseren Werken auch in der *Short History of English Literature* von G. Saintsbury (London 1911) S. 689 zu lesen ist. Freilich war er seinen Zeitgenossen ziemlich wenig bekannt, und so wurden seine Werke, das genannte und *The Cruise of the Midge*, die ohne seinen Namen zuerst in *Blackwood's Magazine* erschienen, verschiedenen andern zugeschrieben, so Chamier, Marryat und auch dem Herausgeber dieser Zeitschrift Wilson. Diese für die Zeitgenossen verzeihliche irrtümliche

Meinung ist auch in die deutschen Zeitschriften, die Sigmann bespricht, übergegangen. — Was es mit dem Roman *Benjamin Brails Seezüge* (S. 284) für eine Bewandtnis hat, konnte ich augenblicklich nicht ermitteln; ich möchte fast vermuten, dass *Brail* ein alter Druckfehler für *Brace* ist; dann würde es sich um das Werk von Chamier, *Ben Brace* handeln, das Sigmann S. 281—282 bespricht.

P. A. Sheehan. Miriam Lukas. Roman aus dem sozialen Leben Irlands. Genehmigte Uebersetzung von Oskar Jacob. Einsiedeln, Verlagsanstalt Benziger u. Co. 1918. 594.

Wer, durch den Titel veranlasst, in dem Roman wirklich ein Bild aus dem sozialen Leben Irlands kennen zu lernen erwartet, wird ziemlich enttäuscht sein. Erstens handelt es sich überhaupt fast nur um die soziale oder vielmehr sozialdemokratische Bewegung in Dublin, und dann bietet ihre Schilderung und die einiger Streiks und Putsche nur den nicht immer sehr klar gezeichneten Hintergrund zu der eigentlichen Handlung des Romans. Diese ist die breit ausgemalte Geschichte der überirdisch schönen und begabten Miriam Lukas, die an Unwahrscheinlichkeit, Sentimentalität und Ueberspanntheit nicht viel mehr zu wünschen übrig lässt. Auf künstlerischen oder literarischen Wert kann das Buch keinen Anspruch erheben, und darum erübrigt sich auch ein Eingehen auf Einzelheiten. Es ist eine Probe mässigster Unterhaltungs- und Tendenzliteratr, dabei weitschweifig und im ganzen recht langweilig.

Breslau. Hermann Jantzen.

Diesterwegs Neusprachliche Reformausgaben. **Frankfurt am Main,** Moritz Diesterweg.

1. **Rudyard Kipling,** Four Stories, herausg. von Dr. Kurt Lincke. VIII+100 S. 1914. 1,50 Mk. Wörterbuch dazu 0,50 Mk.
2. **Robert Louis Stevenson,** The Bottle Imp, herausg. von Dr. W. Fischer u. Mrs. A. G. P. Foster. VI+43 S. 1914. 1,20 Mk.
3. **War-Sketches,** published and explained by Jos. Mellin. I+58 S. 1915. 1,25 Mk.
4. **Alex Hill,** Round the British Empire, herausg. von Jos. Mellin, IV+139 S. 1915. 2,— Mk.
5. **Jerome K. Jerome.** Diary of a Pilgrimage, herausg. von Dr. Rudolf Fritz. IV+70 S. 1915. 1,40 Mk.
6. **How they got their Indian empire.** Extracts from **Macaulay's** Essays on Clive and Hastings, herausg. von Dr. Kurt Lincke. VIII+89 S. 1917. 2,— Mk.

1. Die Erzählungen Kiplings werden trotz der Deutschfeindlichkeit des Verfassers immer als für die Mittelstufe der Realanstalten sehr geeigneter Lesestoff bezeichnet werden müssen. Die Geschichte von dem mutigen Schlangentöter Rikki-tikki-tavi ist ausserordentlich spannend erzählt. Nicht minder anregend ist, was Kipling vom kleinen Toomai berichtet, der den geheimnisvollen Tanz der Elefanten beobachtete, und die Geschichte *In the Rukh*, in der die Abenteuer Mowglis weitergesponnen werden. Allerdings dürfte sie für diejenigen, die das Dschungelbuch nicht kennen, nicht immer leicht verständlich sein. Zu den erwähnten drei Erzählungen scheint die vierte, *Wee Willie Winkie*, nicht recht zu passen. Jedenfalls berührt sie stellenweise etwas weichlich und dürfte wohl nur Mädchen besonders gefallen.

Wie in allen Diesterwegschen Ausgaben sind die sachlichen Anmerkungen sehr knapp gehalten, wodurch die Vorbereitung des Lehrers zweifel-

los erschwert wird. Die Erklärung der den Schülern unbekannten Ausdrücke ist in ihrer Klarheit und Einfachheit geradezu mustergültig. Das dem Buche beigegebene Sonderwörterbueh ist zu umfangreich; Wörter, wie *early, eat, effect, picture, poetic, salt,* hätten daraus fortbleiben sollen.

2. Robert Louis Stevensons reizende Erzählung vom Geist in der unzerbrechlichen Glasflasche, der die meisten Wünsche erfüllen kann, die Erhörung der wichtigsten aber versagen muss, kann ohne jede Einschränkung aufs wärmste zur Lektüre empfohlen werden. Die Sprache ist durchsichtig und schlicht; der Inhalt fesselt die Aufmerksamkeit von Anfang bis zu Ende. Die Anmerkungen sind zweckmässig. Bei so einfachen Wörtern, wie *high, mind,* hätte sich die Angabe der Aussprache, bei Ausdrücken, wie *at length, cellar, arrow,* jede Erklärung erübrigt.

3. Die von Mellin herausgegebenen *Kriegsskizzen* sind der *History of our Time* von Gooch, den Zeitschriften *The Idler* und *Pearson's Magazine* und im übrigen englischen Tageszeitungen entnommen. Die genaue Quelle ist bei jedem einzelnen Artikel leider nicht angegeben. Unter welchem Gesichtspunkt der Herausgeber seine Auswahl getroffen hat, ist mir nicht ganz klar geworden. Die Briefe von der Front, die er nochmals veröffentlicht, sind zum Teil Machwerke von zweifelhaftem Werte. Sie gehören eben in erster Reihe in Tageszeitungen und weniger in die Schule, deren Lesestoff bekanntlich nicht sorgfältig genug ausgewählt werden kann. Das Buch kommt m. E. nur als Privatlektüre in Betracht. Der darin enthaltene Stoff ist für Sprechübungen und freie schriftliche Arbeiten geeignet. Der beste Artikel ist der erste, der vom Gleichgewicht der Mächte handelt.

4. Das Büchlein *Round the British Empire* bildet ein Gegenstück zu einem anderen, auch von Mellin bei Diesterweg herausgegebenen Werke, *A Tour through England in two months.* Die Schilderung ist einem Tagebuch der Kinder des Universitätsprofessors Alex Hill aus Cambridge entnommen, die das Glück hatten, mit ihren Eltern eine Reise um die Welt zu machen und so die Geographie eines grossen Teiles des britischen Reiches kennen zu lernen. Die Erzählung, bei der Australien besonders bevorzugt wird, bietet nicht nur ein anziehendes Bild von der Ausdehnung der britischen Macht, sondern auch wertvolle geschichtliche und naturwissenschaftliche Belehrung. Die Sprache ist einfach und leicht verständlich, so dass das Buch in Untersekunda, wenn man rasch vorwärtsgeht und manches fortlässt, ohne Schwierigkeit als Halbjahrslektüre behandelt werden kann.

5. Das *Tagebuch einer Pilgerfahrt* ist ein ausführlicher Bericht über eine Reise, die Jerome mit einem seiner Freunde unternahm, um sich die Oberammergauer Passionsspiele anzusehen. Wie der Herausgeber R. Fritz in der Einleitung erklärt, zeigt das kleine Werk alle für die Schreibweise des Verfassers charakteristischen Merkmale, groteske Komik, die hauptsächlich durch masslose Uebertreibung zu wirken sucht, vermischt mit wirklichem Humor, der dem Griesgrämigsten ein Lachen abnötigt, mit grosser Sicherheit ausgesprochene Urteile über Menschen und Sitten, die zum Teil scharfen Blick, zum Teil jedoch flüchtige Beobachtung verraten. Interessant ist das im allgemeinen sehr freundliche Urteil, das Jerome über uns Deutsche fällt. Er sagt z. B.: „Sie sind einfache, ernste, häusliche, natürliche Leute. Sie lachen nicht viel, aber wenn sie's tun, dann frei heraus. Sie sind langsam, aber das ist auch ein tiefer Strom. Ihre ernsten Gesichtszüge tragen im allgemeinen ein ruhiges Aussehen; aber manchmal runzeln sie die Stirn, und dann sehen sie etwas grimmig

aus. Ein Besuch in Deutschland ist für den Engländer ein Stärkungsmittel. Wir Engländer spötteln immer über uns, und der Patriotismus wird in England als ein Zeichen der Gewöhnlichkeit angesehen. Die Deutschen hingegen glauben an sich und achten sich. Die Weltgeschichte ist für sie nicht zu Ende. Ihr Land ist ihnen immer noch das Vaterland. Ihre Blicke sind geradeaus gerichtet, wie es einem Volke geziemt, das eine grosse Zukunft vor sich hat und sich nicht fürchtet, vorwärts zu schreiten, um sie zu erfüllen." So wurde deutsches Wesen vor dem Kriege beurteilt, oder wollte sich Jerome über uns lustig machen? Die von ihm gerühmte Vaterlandsliebe ist bei uns unvermindert vorhanden, der Glaube an die Zukunft ist aber stark erschüttert. Möchte er wieder lebendig werden!

Gegen die Art, wie R. Fritz das Werk für den Schulgebrauch gekürzt und mit Erklärungen versehen hat, ist nichts einzuwenden. Das Buch wird für die Lektüre auf der Oberstufe empfohlen.

6. **Macaulays** Aufsätze über *Clive* und *Hastings* haben sich längst als Lesestoff für die Oberklassen unserer höheren Lehranstalten bewährt. **Lincke** legt für die Lektüre eines Semesters eine Auswahl aus den genannten Werken vor, die als trefflich geeignet bezeichnet werden kann. Er legt besonders Wert darauf, zu zeigen, welche Ereignisse den Engländern die Begründung ihrer Herrschaft in Indien ermöglichten, und welche Methoden sie hierbei anwandten. Hierbei leitet ihn der Gedanke, dass es für uns Deutsche besonders lehrreich sei, einen hervorragenden englischen Geschichtsschreiber über die Begründung eines grossen Kolonialreiches sprechen zu hören, weil wir ja durch das ständige Anwachsen unserer Bevölkerung auf koloniale Erwerbungen angewiesen seien. Wie fast alle Herausgeber von Schulbüchern während des Krieges hat Lincke also auf den deutschen Sieg und das weitere Emporblühen des grösseren Deutschlands gerechnet. Die falsche Voraussetzung, die ihn leitete, hindert aber nicht, dass das Büchlein aufs wärmste empfohlen werden kann. Ueber die Anmerkungen gilt dasselbe, was zu den Erklärungen der Kiplingschen Geschichten oben gesagt wurde.

Velhagen und Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing.

1. **Robert J. Thompson,** England and Germany in the War, herausg. von Prof. Dr. H. Gade und Prof. Dr. A. Herrmann. IX + 64 S. 1916. 0,90 Mk.
2. **Samuel R. Gardiner,** The Victorian Era, herausg. von Dr. Graf von Pestalozza, VI + 84 S., 1917. 1,— Mk.
3. **Old Time Tales by Various Authors,** herausg. von Johanna Bube, XV + 104 S., 1917. 1,10 Mk.
4. **Charlotte M. Yonge,** the Little Duke or Richard the Fearless, herausg. von Prof. Dr. August Sturmfels, XIV + 118 S., 1917. 1,10 Mk.

1. Robert J. Thompson war bei Ausbruch des Krieges amerikanischer Konsul in Aachen. Seine Sympathien standen zuerst vollkommen auf französischer und englischer Seite. Die eingehenden Beobachtungen aber, die er in Aachen anzustellen Gelegenheit hatte, führten ihn vollständig auf die deutsche Seite. Weil er es wiederholt gewagt hatte, die über die deutschen Truppen in der Welt verbreiteten Verleumdungen als solche hinzustellen, verbot ihm die amerikanische Regierung, weitere Berichte zur Kriegslage einzusenden. Thompson legte daraufhin sein Amt nieder und trat nun in der Oeffentlichkeit, in der Presse der Vereinigten Staaten, für

Deutschland ein. Seine Artikel erschienen in der Form von offenen, an den Staatssekretär des Auswärtigen gerichteten Briefen zuerst in der Chicagoer *Tribune*, später auch als Buch *(England and Germany in the War)* und erregten in Amerika grosses Aufsehen, ohne jedoch, wie man ja weiss, eine Aenderung in der Politik Amerikas herbeizuführen.

Die Briefe sind gegenwärtig und auch in Zukunft zweifellos wertvoll als Lesestoff für unsere reifere Schuljugend. Sie führen uns die glänzende Entwickelung Deutschlands in den letzten zwanzig Jahren noch einmal vor Augen, zeigen seine Leistungsfähigkeit auf allen Gebieten, verglichen mit derjenigen Englands, und treten der Verhetzungspolitik entgegen, die uns so massloses Unheil gebracht hat. Sie sind geeignet, das gesunde Selbstbewusstsein unserer Jugend und ihren Tatendrang wieder zu heben, was bitter nötig ist. Von diesem Tatendrang sagt Thompson: „Germany's dreams of conquest were in the humanitarian fields of commerce, of applied sciences and beautiful cities, of transportation and the liberal arts; and if she is to be beaten down, the real spoliation of the war will be here, because Germany's chief progress is an intellectual one, and something that is impossible of isolation, blockade or bayonet charge." Aehnliche Urteile finden sich oft bei Thompson; erwähnt sei nur noch ein kurzes Wort, das er über die Kultur der „Hunnen" sagt: „A defence of German culture would be about as senseless an undertaking as an argument on the advantages of food as a nutriment."

Die Erklärungen der Herausgeber Gade und Herrmann zeugen von grosser Sorgfalt und von tüchtigen historischen und politischen Kenntnissen.

2. Graf v. Pestalozza hat den Text des vorliegenden Büchleins, das als Lesestoff für OIII oder UII geeignet ist, dem kleinen Werke Gardiners *Outline of English History* entnommen, das für ganz jugendliche Leser bestimmt ist. Daher kommt es, dass der Verfasser in seiner Darstellung meist zu sehr an der Oberfläche bleibt. Leider werden bei Gardiner trotzdem viele Namen angeführt, die das Gedächtnis der Leser meistens unnötig belasten und in ihren Kenntnissen Verwirrung anrichten. Einige Abschnitte des Buches sind geeignet, Belehrungen auf dem Gebiete der staatsbürgerlichen Erziehung zu geben, z. B. das Kapitel über das Kabinett Sir Robert Peels Im ganzen würde ich aber empfehlen, das Werkchen nur dann zur Lektüre zu wählen, wenn das an der Anstalt eingeführte Lese- und Uebungsbuch zu wenige geschichtliche Uebungsstücke bieten sollte. In diesem Falle wird es wertvoll sein. Es muss jedoch flott hintereinander gelesen werden, damit das Interesse der Schüler nicht erlahmt. Die Anmerkungen des Herausgebers sind vollkommen angemessen.

3. Die von Johanna Bube zusammengestellten *Old Time Tales* behandeln in anregender, leicht verständlicher Form Erzählungen und Sagen aus der englischen Geschichte, von der Einführung der christlichen Kultur in Nordengland an bis zu Margarete Tudor, der Witwe Jakobs IV. von Schottland. *Havelock the Dane*, *How the King passed by* und *Ich dien* sind besonders packend für die Jugend geschrieben. Einleitung und Anmerkungen zeugen von Gründlichkeit und Fleiss. Das Buch ist als Anfangslektüre für Knaben ebenso wie für Mädchen geeignet.

4. Für das gleiche Alter passt Charlotte M. Yonges Erzählung vom Grafen *Richard Ohnefurcht*, zu der viele Fachgenossen besonders gern greifen werden, weil hierin ein sehr hübscher Stoff im Zusammenhange behandelt wird, was der Jugend erfahrungsgemäss lieber ist als eine Reihe von kleineren Geschichten. Als Preis der Furchtlosigkeit und Wahrheits-

liebe passt die Erzählung gut zu Werken, die der Berliner Direktor Johannesson für die deutsche Lektüre in dem Buche *Was sollen unsere Jungen lesen?* zusammengestellt hat.

Der Herausgeber schickt dem Buche eine geschichtliche Einleitung voran, die gut geeignet ist, in den Stoff einzuführen. Von den Anmerkungen könnte eine ganze Anzahl fortbleiben, z. B. über *will* in der Bedeutung „pflegen“ (S. 7 und S. 8), *to be shown* (S. 32), *such . . . as* (S. 36) u. a. Solche einfache Stellen sollen die Schüler ohne Hilfe verstehen lernen.

F. Meyer und **H. Bredtmann**, Lehrbuch des Englischen. 244 S. mit 2 Karten. Leipzig, Quelle und Meyer, 1918; gebd. 3,60 Mk. Wörterbuch 86 S. geb. 0,80 Mk.

Das neue englische Lehrbuch von Meyer und Bredtmann ist in erster Reihe für Reformanstalten nach Frankfurter System bestimmt, die den englischen Unterricht in Untersekunda beginnen. Nach Form und Inhalt können die darin gebotenen Uebungsstücke also gehaltvoller und schwieriger sein als in Werken, die für den Gebrauch in Untertertia dienen sollen. Die Uebungsstücke, in *Sketches* und *Compositions* eingeteilt, sind zum grossen Teile geographischer Natur und wohl geeignet, Kenntnis der geographischen Verhältnisse des britischen Weltreiches zu vermitteln. Mit der inneren und äusseren Entwickelung des Reiches wird der Schüler durch geschichtliche Stücke vertraut gemacht, bei denen ich chronologische Anordnung und Hervorhebung der wichtigsten Zeitabschnitte vermisse. Auch kulturgeschichtliche Stücke sind eingestreut. Dass Shakespeare nur mit einem Stück von 16 Druckzeilen bedacht wird, während dem amerikanischen Erfinder Edison gleich dahinter 22 Zeilen zugebilligt werden, scheint wenig gerechtfertigt. Als sprachlich und stofflich besonders geeignet sind folgende Stücke hervorzuheben: *England and the Irish Question, Origin and Loss of the English Colonies in North America, The Great Charter and the English Constitution, The Rise of English Sea Power.* Sie werden sicherlich das Interesse der reiferen Schüler erregen und ihre Kenntnis englischer Verhältnisse trefflich fördern. Das Stück *The Origin of the Last War and England's Share in it,* das in mancher Hinsicht veraltet genannt werden kann, wäre vielleicht besser weggeblieben.

Auf $8^1/_2$ Druckseiten werden nach den englischen Uebungsstücken Ausdrücke des täglichen Lebens in brauchbarer Weise geboten. Die Zusammenstellung der Hauptdaten der englischen Geschichte wird Lehrern und Schülern willkommen sein; bei der 2. Auflage könnte sie vielleicht noch etwas übersichtlicher gestaltet werden. Die grammatischen Regeln sind ebenso wie der dem Lautierkursus gewidmete Teil zweckmässig und klar gefasst. Deutsche Uebungssätze sind so reichlich vorhanden, dass der Lehrer nach Neigung die Auswahl treffen kann.

Das Lehrbuch ist garnicht kriegsmässig, sondern geschmackvoll und dauerhaft eingebunden, sodass der Preis als billig bezeichnet werden muss. Ein englisch-deutsches und ein deutsch-englisches Sonderwörterbuch ist dem Buche beigegeben.

Ich zweifle nicht, dass das Werk von Meyer und Bredtmann an zahlreichen Reformanstalten eingeführt und mit Nutzen gebraucht werden wird. Auch für Gymnasien, die Englisch als wahlfreies Unterrichtsfach treiben, dürfte es sich eignen. Für Realgymnasien und Oberrealschulen dagegen, die das Englische in Untertertia beginnen lassen, dürfte das Lehrbuch stofflich und sprachlich im Anfangsunterricht zu viele Schwierigkeiten bieten.

Breslau. M. Blümel.

Zeitschriftenschau.

Jahrbuch der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Im Auftrage des Vorstandes herausgegeben von Wolfgang Keller. 55. Jahrgang. Berlin und Leipzig, Vereinigung wissenschaftlicher Verleger. 1919. VI + 242 S. Gebd. 12,— Mk.

Krieg, Pestilenz, Revolution und Blockade bezeichnet der neue Herausgeber des Jahrbuchs, W. Keller, mit Recht als die Gründe, dass es wieder nur in dem schmächtigen Umfange wie in den letzten Jahren erscheinen kann, dass es nicht die übliche Bibliographie enthält und nicht einmal einen *Festvortrag* bringen kann, weil die Jahresversammlung infolge der völligen Inanspruchnahme Weimars durch die politischen Vorgänge ausfallen musste. Daher fehlt auch der sonst erstattete Jahresbericht. Der Inhalt ist folgender: H. Lüdeke, *Zur Tieckschen Shakespeare-Uebersetzung* (S. 1—29), berichtet über die Anteilnahme Tiecks an Schlegels Uebersetzung, teilt einen sehr bemerkenswerten Brief an Schlegel vom 26. März 1825 und einen andern an Baudissin vom 1. November 1829 mit und druckt dann die bisher unbekannte Uebersetzung von *Liebes Leid und Lust*, die sich in Tiecks Nachlass auf der Königl. Bibliothek in Berlin befindet. Sie stammt aus den Jahren 1800—1809 und umfasst auf 20 Folioseiten die ersten drei Aufzüge des Lustspiels. Die Arbeit ist nur eine erste, rohe Niederschrift, nicht durchgefeilt. Baudissin hat sie bei seiner Uebertragung benutzt. — O. L. Jiriczek, *Die erste englische Theokrit-Uebersetzung* (S. 30—34). Bespricht das kleine, nur 16 Seiten zählende Büchlein des unbekannten Verfassers: *Sixe Idillia, that is sixe small, or petty, poems or eglogves, chosen out of the right famous Sicilian poet Theocritos, and translated into English verse* (Oxford 1585) und druckt die 31. Idylle *Adonis* zusammen mit dem Urtext ab. — Leo Rick, *Shakespeare und Ovid* (S. 35—53). Eine ausführliche Darlegung und Würdigung aller Beziehungen, die sich zwischen den beiden Dichtern finden lassen. — O. L. Jiriczek, *Ein elisabethanisches Dialektgedicht* (S. 54—58). Das Gedicht, das Jiriczek mitteilt, stammt von Thomas Howell und steht in dessen erstem Buche *The arbor of amitie, wherin is comprised pleasant poems and pretie poesies*, London 1568. Es führt den Titel *Jacke showes his qualities and great good will to Jone*, umfasst 56 Verse und weist einige südenglische Eigentümlichkeiten auf. — Albert Leitzmann, *Dodds „Beauties of Shakespeare" als Quelle für Goethe und Herder* (S. 59—74). Weist im einzelnen nach, in welcher Weise das Werk von den beiden deutschen Dichtern benutzt wurde. L. gibt auch einen Lebensabriss von Dodd und verzeichnet genau nach Ueberschriften und Stellen den Inhalt der Sammlung. — Woldemar Jürgens, *Dingelstedt, Shakespeare und Weimar* (S. 75—85) würdigt die Tätigkeit Dingelstedts in Weimar, seine Aufführungen und Bearbeitung Shakespearescher

Stücke. Leider sind die Ausführungen von J. Savits in seinem grossen Werke *Shakespeare und die Bühne des Dramas* (Bonn 1917, siehe *Zeitschrift* 16, 351 ff.) S. 141—216 nicht benutzt. — Philipp Aronstein, *Das nationale Erlebnis im englischen Renaissancedrama* (S. 86—128). Die umfängliche Abhandlung umfasst folgende Abschnitte: Charakter des englischen Renaissancedramas. Das Theater und die Staatsgewalt. Die vor- und früh-elisabethanische Zeit. Der nationale Aufschwung von 1588. Das Aufkommen des bürgerlichen Geistes und seine Spiegelung auf der Bühne. Unzufriedene Stimmung in den letzten Jahren der Regierung der Königin Elisabeth. Jakob I. und die Bühne. Der Puritanismus und die Bühne. Das Drama und der monarchische Absolutismus. Vorboten der Revolution. — — Kleinere Mitteilungen. O. L. Jiriczek, *Zu Drants Horaz* (S. 129). Verzeichnet in Ergänzung zu dem Aufsatz im *Jahrbuch* 47 (1911) noch einige englische Horaz-Uebersetzungen. — W. Keller, *Cooling Card* (S. 130—131). Zeigt, dass die englische Wissenschaft noch immer nicht von der schon durch Delius gegebenen richtigen Erklärung (= Heildistel) Kenntnis genommen hat. — A. Brandl, *Shakespeare auf der englischen Preismedaille der Carlsschule* (1776) (S. 132). Beschreibt die Medaille, die wahrscheinlich auf Anregung des ersten Lehrers für Englisch an der Anstalt, Gosse, gestiftet wurde; sie ist in dem Werke von G. Sixt, *Die Preismedaillen der Hohen Carlsschule* (Stuttgart 1903) abgebildet. — — Nekrologe: *Emil Koeppel* von J. Schick (S. 133—136). — *Wilhelm Viëtor* von R. Brotanek (S. 136—140). — *Alexander von Weilen* von Helene Richter (S. 140—142). — — Die Bücherschau (S. 142 bis 190) bespricht in einem Sammelreferat von W. Keller 38 Schriften, 7 andere werden von anderen beurteilt. Sie umfasst die Jahre 1916—18 und betont, dass sie naturgemäss nicht vollständig sein könne. — Karl Grabau, *Zeitschriftenschau 1917/18. Mit Nachträgen zu früheren Jahrgängen* (S. 191—213). — Theaterschau (S. 214—233): E. Kilian, *Das „Wintermärchen“ in neuer Inszenierung* (S. 214—219). Beschreibt Kilians neue Einrichtung für das Münchener Hoftheater im November 1914. — M. Freyhan, *Wegeners Shakespeare-Kunst* (S. 219—223). Würdigung des Künstlers und seiner Leistungen. — R. Raab, *Heinrich V. in neuer Bearbeitung am Karlsruher Hoftheater* (S. 223—225). Bespricht die Bearbeitungen der Königsdramen durch E. Lewinger und R. Roenneke, die bei Ehlermann in Dresden erschienen sind. — E. L. Stahl, *Dramaturgische Uebersicht* (S. 225—231). Bespricht die Lebenserinnerungen der Schauspieler E. v. Possart, Max Grube, Paul Lindau und Alois Wohlgemuth. — E. Kilian bespricht *Timon von Athen,* übersetzt und bearbeitet von H. Olden. (S. 231—233). — E. Mühlbach, *Statistischer Ueberblick über die Aufführungen Shakespearescher Werke auf den deutschen und einigen ausserdeutschen Theatern im Jahre 1918* (S. 234—237). Von 281 Theatergesellschaften wurden 23 Dramen in 1035 Aufführungen dargestellt. Die entsprechenden Zahlen für 1917 waren: 123—25—900. — Namen- und Sachverzeichnis (S. 238—242).

Breslau. H. Jantzen.

Svensk Humanistisk Tidskrift, Månadsblad för filologiska, historiska och filosofiska vetenskaper. Utgivare: Vilh. Lundström. 2:a årgang 1918. Göteborg 3. 296 S. 4 kr.

Kr. Nyrop, *Kongruens i Fransk* (Festskrift udgivet af Københavns universitet, 1917). (S. 91—122.) E. Walberg rühmt das Werk und bringt eine grosse Anzahl von Ergänzungen bei. — V. Lundström,

En ståtlig festskrift (S. 33—39). würdigt die *Studier tillägnade Esaias Tegnér* (1918) und gibt eine Uebersicht über ihren Inhalt. Romanistische Fragen behandelt darin P. A. Geijer, *Varia i fransk lingvistik;* Kr. Nyrop, *haricot*; E. Ljunggren, *barricade;* J. Vising, *Om imparfait och passé défini i fransk an italienskan och spanskan;* — E. Ekwall behandelt folgende englische Ortsnamen: Bradkirk, Shap, Lubbertwaite, Troutal, Walney. — Lotte Menz, *Die sinnlichen Elemente bei E. A. Poe und ihr Einfluss auf Technik und Stil des Dichters.* Marburger Dissertation 1915. Besprochen von G. Bjurman. Er vermisst vor allem die vergleichende Behandlung und erkennt der Arbeit, die ziemlich unmethodisch sei, im wesentlichen nur Wert als Materialsammlung zu. — Hjalmar Holmquist, *Engelsk Högkyrka, Lågkyrka, Frikyrka i deras historiska tillkomst 1559—1689.* Uppsala 1916. (S. 69—72). S. B. Liljegren tadelt das Buch erheblich. *Erwiderung* darauf von *Holmquist* S. 170—174 und *Antwort* von Liljegren S. 204—207. — C. S. R. Collin, *Etude sur le développement de sens du suffixe -ata dans les langues romanes, spécialement au point de vue du français.* Doktordissertation Lund 1918 (S. 141—144). M. Mörner rühmt die Arbeit als tüchtig, selbständig und interessant. — T. H. Svartengren, *Intensifying Similes in English.* Doktordissertation, Lund 1918. (S. 225—227). Angezeigt von S. B. Liljegren. Reichaltige Materialsammlung. Die Bearbeitung lässt zu wünschen übrig. — *The Recluse, A fourteenth century version of the Ancren Riwle.* Critically edited by Joel Påhlson. Doktordissertation, Lund 1918 (S. 270—272). Besprochen von S. B. Liljegren. Im allgemeinen anerkennend, doch wird beim Kommentar manches beanstandet, so besonders das Fehlen ausreichender vergleichender Betrachtung.

Breslau. H. Jantzen.

Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Organ des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens und des Vereins sächsischer Realschullehrer. Herausgegeben von Bielert. 29. Jahrgang. Berlin und Leipzig, B. G. Teubner, 1918. 148 S 12,— Mk.

Quossek, *Die neue Prüfungsordnung für das höhere Lehramt und die Oberrealschule* (S. 2—8). — *Oberrealschulfragen in der Beleuchtung der Kölnischen Zeitung* (S. 9—12. Bringt Auszüge aus einem beachtenswerten Aufsatz von Direktor Dietz in Bremen aus der Nummer vom 2. September 1917, Beilage 35.) — H. Lemcke, *Der Krieg und die neueren Sprachen. Betrachtungen eines aus dem Felde heimgekehrten Neuphilologen* (S. 12—18. Tritt für die Entfernung des Französischen aus dem Schulunterricht ein und fordert dafür verstärkten Betrieb des Englischen und besonders des Deutschen). — B. Barth, *Imponderabilien der Erziehung* (S. 18—22. Wendet sich gegen die einseitige Ueberschätzung intellektueller Leistungen auf der Schule). — Quossek, *Die Erläuterungen zur Prüfungsordnung* (S. 33—34. Empfehlende Anzeige von Reinhardts Buch). — H. Mühl. *Die Realanstalten und das Studium der Geisteswissenschaften.* (S. 38—39. Bekämpft die Erklärung der Universitätsprofessoren gegen das geisteswissenschaftliche Studium der Realschulabiturienten). — Sebald Schwarz, *Der Uebergang von der Mittelschule zur Oberrealschule* (S. 39—44. Mitteilung beachtenswerter Erfahrungen aus Lübeck). — K. Kesseler, *Der Idealismus in der realistischen Bildung* (S. 45—47 und 69—72. „Gerade unser realistisches Schulwesen wirkt im Geiste des deutschen Idealismus, und gerade dieser deutsch-idealistische Gehalt ist die einende Kraft, die die Mannigfaltigkeit der Stoffe zur Ein-

heit des Bildungsgehaltes zusammenzwingt. — Das idealistische Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist die Pflege des Sprachsinns und die Erkenntnis von Kulturinhalten".) — Swet, *Die Oberrealschule und der Aufstieg der Begabten* (S. 57—63. Weist auf Gefahren hin, die darin liegen, wenn die Mittelschule zur Realschule und damit in gewissem Sinne zum Unter- und Mittelbau der Oberrealschule gemacht würde). — C. Riemann, *Besondere Aufgaben des englischen Grammatikunterrichts* (S. 90—94, 117—123, 138—142. Verfasser steht auf dem Standpunkt, dass in Zukunft das Französische an unseren Schulen sehr stark hinter dem Englischen zurückstehen müsse, und zeigt in folgenden Abschnitten, dass gerade auch der englische Grammatikunterricht den französischen vollwertig ersetzen, ja übertreffen kann: 1. Verwandtschaft des Englischen mit dem Deutschen. 2. Der Formenschwund in der englischen Grammatik. 3. Der Verlust des grammatischen Geschlechts und die neuen Möglichkeiten zur Bezeichnung des Geschlechts von Substantiven 4. Die Zusammensetzung des englischen Wortschatzes, ein Spiegelbild der englischen Kulturgeschichte. 5. Einige Schulbeispiele aus Etymologie und Bedeutungswandel. — Eine gute und insbesondere für jüngere Fachgenossen anregende Abhandlung). — Quossek, *Zur Erinnerung an Schmitz-Mancy †* (S. 105—107. Schmitz-Mancy war 18 Jahre lang Herausgeber der Zeitschrift). — J. Ellenbeck, *Der neue Erlass des Unterrichtsministers über den Lateinunterricht an den Oberrealschulen in Preussen* (S. 108—111.) — Fr. Kemény (Budapest), *Die höhere Schule nach dem Kriege* (S. 129 bis 130. Der Aufsatz bezieht sich auf ungarische Verhältnisse. Die für uns wichtigsten Forderungen sind: „Die höhere Schule muss nationaler gestaltet werden; es muss in ihr Raum geschaffen werden für die Volkswirtschaft, für die staatliche, politische und rechtliche Orientierung" damit sie diesen Anforderungen genügen könne, „wäre sie von den Fesseln des Sprachenproblems endlich zu befreien, unter dessen Joch sie endgültig zusammenzubrechen droht, falls man ihr noch neue Sprachen aufbürdet"). — F. Weyel, *Der Weltkrieg in neusprachlichen Schulbüchern* (S. 143 bis 145. Besprechung mehrerer Schulausgaben). — F. Weyel, *Neusprachliche Lehrbücher* (S. 145—147. Besprechungen). —H.